

Міністерство освіти і науки України
Академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки і психології професійної освіти
АПН України

Оксана Рудницька

**Педагогіка:
загальна та мистецька**

Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник
для студентів вищих навчальних закладів

Київ 2002

УДК 371.4 (075.32)

ББК 74.03я73

Р 48

Рецензенти: С.У.Гончаренко, д-р пед. наук, проф.,
дійсний член Академії педагогічних
наук України
І.А.Зязюн, д-р філософ. наук, проф.,
дійсний член Академії педагогічних
наук України

*Схвалено Вченою радою Інституту педагогіки і психології
професійної освіти АПН України (протокол № 3 від 22.03.2001)*

Рудницька О. П.

Р 48 Педагогіка: загальна та мистецька. — Навч.
посібник. — К.: ..., 2002. — 270 с.

ISBN 5-7763-1596-4

У навчальному посібнику розкриваються сучасні досягнення теорії і практики викладання дисциплін художньо-естетичного циклу. Висвітлено методологічні засади організації навчально-виховного процесу, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості. Окреслено пріоритетні напрями подальшого вдосконалення мистецької освіти, розкрито її взаємозв'язок з основами загальної педагогіки. Призначено для студентів, аспірантів, учителів.

ББК 74.00.я73

ISBN 5-7763-1596-4

© Рудницька О. П.

Зміст

Вступне слово.....	5
Розділ I. Освіта і мистецтво.....	8
1.1. Педагогічна наука та педагогічна майстерність..	8
1.2. Структура педагогіки та її зв'язок з іншими науками.....	13
1.3. Навчання і виховання як складові цілісного педагогічного процесу.....	17
1.4. Особливості мистецької освіти у вимірах особистісно-зорієнтованого підходу.....	23
Розділ II. Методологія мистецької освіти.....	32
2.1. Філософські засади мистецької освіти.....	32
2.2. Культуровідповідність освіти.....	39
2.3. Світоглядна функція мистецтва.....	47
2.4. Діалогова природа художнього спілкування.....	53
Розділ III. Базові поняття педагогіки.....	65
3.1. Педагогічний вплив.....	65
3.2. Педагогічна взаємодія.....	69
3.3. Педагогічна ситуація.....	75
3.4. Педагогічні принципи.....	80
Розділ IV. Діалектика художнього сприйняття.....	89
4.1. Сприйняття і розуміння мистецтва.....	89
4.2. Структура художнього сприйняття та етапи його формування.....	95
4.3. Індивідуально-типологічні особливості художнього сприйняття.....	100

4.4. Проблема інтеграції знань у контексті художнього сприйняття.....	105
Розділ V. Форми організації навчально-виховної роботи.....	118
5.1. Колективні форми роботи.....	118
5.2. Індивідуальні форми роботи.....	126
5.3. Самостійна навчальна робота.....	130
5.4. Форми соціально-культурного впливу на особистість.....	135
Розділ VI. Методи педагогічної діяльності.....	142
6.1. Класифікація методів педагогічної діяльності...	142
6.2. Вибір методів і засобів педагогічної діяльності.....	150
6.3. Методи самонавчання і самовиховання.....	156
6.4. Методи контролю результатів навчання і виховання.....	161
Розділ VII. Педагогічне дослідження.....	172
7.1. Методологічні основи наукового пошуку, вибір теми та обґрунтування проблеми.....	172
7.2. Категоріальний апарат педагогічного дослідження.....	178
7.3. Види і структура педагогічного дослідження....	185
7.4. Вивчення інформаційних джерел та аналіз педагогічного досвіду.....	197
Розділ VIII. Методи наукового дослідження.....	210
8.1. Методи теоретичного рівня дослідження.....	210
8.2. Методи емпіричного рівня дослідження.....	213
8.3. Якісна та кількісна характеристика результатів педагогічного дослідження.....	226
8.4. Статистична обробка дослідницьких даних.....	232

Розділ IX. Завершальні етапи дослідження.....	251
9.1. Критерії педагогічної діагностики художнього розвитку особистості.....	251
9.2. Оформлення результатів дослідницької роботи.....	256
9.3. Етика науковця.....	259
9.4. Поради з підготовки до написання і захисту дипломної (магістерської) роботи.....	262

Вступне слово

Відомо, що поряд з набуттям знань важливим чинником розвитку особистості є чуттєві форми осягнення дійсності. Вони спонукають до особистісного переживання явищ навколишнього світу і тим допомагають людині усвідомити його розмаїття. Такі форми пізнання властиві мистецтву, що дедалі стає більш вагомим у галузі педагогічних знань як своєрідний регулятивний інструмент впливу на становлення особистості. Саме з мистецтвом пов'язані перспективи гуманізації освіти, ствердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання, реалізація принципу діалогічного підходу в педагогічному процесі, орієнтація на його творчу спрямованість.

Вивчення мистецьких дисциплін має свої особливості й певним чином відрізняється від інших освітніх предметів. Більшість з них передбачає, перш за все, логічні операції, ознайомлення з конкретними фактами, опанування понять і формул, тобто розвиває теоретичне мислення. Мистецтво ж удосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати. Мистецькі твори пропонують художні образи, що безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб "захопити" її, примусити співчувати та співпереживати. Причому духовні цінності сприймаються не як щось надособистісне, а як здобуток власного творчого досвіду. У такий спосіб стимулювання емоційних реакцій доповнюється розвитком креативності суб'єкта навчання. Загальновизнано, що мистецтво може відігравати значно більшу евристичну роль, аніж наука. Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, нагадує про гармонії, недосяжні системному аналізу, активізує прояви інтуїції та пошукової ініціативи.

У процесі багатовікового досвіду вивчення мистецьких дисциплін склалися перевірені практикою технології навчання того чи іншого виду мистецтва, ефективні прийоми художньо-естетичного виховання. Однак вони й сьогодні залишаються розрізненими фрагментами знань, що не зведені у певну педагогічну систему мистецької освіти. Відсутність належного методологічного та методичного забезпечення нерідко стає причиною механічного "вписування" дисциплін художньо-естетичного циклу у загальну для всіх предметів традиційну схему навчально-виховного процесу, в якій не враховується специфіка художнього пізнання світу і відповідні до неї особливості вивчення мистецтва. Це дає підстави говорити про необхідність вирізнення самостійної галузі педагогічних знань - педагогіки мистецтва, яка характеризується особливостями методології, закономірностей, принципів, дидактичних

засобів, зумовленими природою художньої творчості.

Розвиток сучасної педагогіки характеризується інтенсивними процесами диференціації та інтеграції. Про тенденцію уособлення окремих її розділів та народження на цих стиках нових гілок знань свідчить визнання самостійного статусу багатьох галузевих педагогік: медичної, військової, інженерної тощо. Всі вони, вирішуючи спільні проблеми освітніх впливів на людину та їх прогнозування, мають свій специфічний предмет, однак ґрунтуються на загальних основоположних педагогічних засадах. Створення кожної нової спеціальної педагогіки не означає її принципового відокремлення від інших, бо всі вони будуються на єдиних закономірностях формування особистості, що становлять фундамент людинознавчих наук. Звідси впливають і вимоги до педагогіки мистецтва, в якій висвітлення та пояснення специфіки художньо-освітніх процесів має співвідноситися з вихідними теоретичними положеннями загальної педагогіки.

Хоч терміни "музична педагогіка", "художня педагогіка", "театральна педагогіка" вже тривалий час використовуються в освітній практиці, у науково-методичній літературі практично відсутні узагальнюючі праці з проблеми педагогіки мистецтва. Актуальність таких праць полягає не тільки у визначенні особливостей мистецької освіти, але і їх відповідності пріоритетам нового педагогічного мислення, ключовими елементами якого є гуманізм, розвиток особистості у гармонії з світовою культурою, врахування національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності тощо.

Висвітленню означених питань присвячено пропонований посібник. Його розділи охоплюють широке коло педагогічних проблем, тісно пов'язаних з філософськими, психологічними, культурознавчими, мистецтвознавчими ідеями, з позицій яких розглядається виховний потенціал мистецтва, вплив художніх творів на розвиток особистості. Намагаючись акцентувати те характерне, що відрізняє мистецьку освіту в цілому від інших галузей навчання та виховання і є спільним для всіх вікових груп, видів художньої діяльності, загальної і професійної освіти, автор залишає осторонь питання спеціальних методик. Тому матеріал посібника можна адресувати як середнім, так і вищим навчальним закладам різного типу.

Концептуальна побудова книжки передбачає ознайомлення читача з новітніми теоріями та пошуками у педагогіці, які найбільшою мірою співзвучні сучасним завданням розробки теоретичних і методичних засад мистецької освіти. Серед них актуальними є звернення до проблем філософії освіти, врахування синергетичного підходу, який дає підстави розглядати педагогічний об'єкт не як однозначно визначений предмет споглядання, а його

постійний розвиток за внутрішніми законами. Наука синергетика виступає сьогодні в ролі теорії самоорганізації систем, досліджує її механізми, здійснює аналіз нестабільності, випадковості як засобів їх розвитку, що співзвучно із завданням педагогіки. Тому тлумачення змісту окремих категорій педагогіки іноді відступає від традиційно прийнятого.

Посібник ставить за мету не тільки подати теоретичну інформацію у певній системі, але й сприяти її використанню у конкретній практичній та дослідницькій роботі. Значну увагу автор приділяє висвітленню основ науково-педагогічного дослідження, аналізу його проблематики, логіки, методів, без чого неможливо досягти успішності подальшого розвитку мистецької освіти. Творчо-пошукова спрямованість, якою керувався автор при написанні всіх розділів посібника, надає йому ознак монографічної роботи.

Завданням книжки є пробудження у молодій людини прагнення до напруженої духовної праці, бажання зануритися у глибини художнього осягнення дійсності, готовності набути унікальний суб'єктивний досвід і зробити його джерелом індивідуального розвитку. Згідно з цим структура посібника містить до кожного розділу словник ключових понять, теми семінарських занять, контрольні завдання і літературу для самостійного опрацювання.

Щиру подяку автор висловлює рецензентам - дійсним членам АПН України - С.У. Гончаренку та І.А.Зязюну, які взяли на себе копітку роботи ознайомитися з текстом і зробити вагомі зауваження. Завдяки цьому посібник позбавився багатьох недоліків.

Автор також вдячний членам Вченої Ради Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, які витратили свій час на обговорення та рекомендацію посібника.

З глибоким почуттям дякую своєму чоловікові - кандидату технічних наук, доценту М.М. Ржецькому - за ряд підказаних ідей у галузі дидактики, допомогу в підготовці рукопису і постійну підтримку.

Розділ І. Освіта і мистецтво

1.1. Педагогічна наука та педагогічна майстерність

Педагогіка є наукою, що вивчає сутність, закономірності, принципи, методи, форми організації педагогічного процесу як засобу розвитку особистості та відтворення людської культури при змінах поколінь. Вона виникла внаслідок необхідності підготовки людини до життя. І цю підготовку, як показала суспільна практика, треба було починати з раннього віку. Тому свою назву, що започаткувалась у Стародавній Греції, педагогіка отримала від двох грецьких слів, які перекладаються як "діти" та "веду" і означають "дітководження". В історію педагогіки увійшли імена тих філософів, а пізніше психологів і представників інших сфер науки та культури, які відіграли суттєву роль у становленні знань про способи передачі соціального досвіду підростаючим поколінням.

Чимало цінних думок, підказаних життєвою мудрістю протягом століть, мають незаперечне значення і зберігають донині свій принциповий характер, залишаючись важливими концептуальними компонентами сучасної педагогіки. До них належить врахування природних здібностей та вікових можливостей навчання; використання праці з метою виховання; необхідність залучення учнів до самостійної творчої діяльності; гуманістична спрямованість виховання; роль мистецтва у формуванні особистісних якостей; виховний та розвивальний характер навчання; зв'язок людини з навколишньою дійсністю; гармонічна єдність розумового, морального, естетичного та фізичного виховання; важливість ігрової діяльності тощо.

Однак ці ідеї та рекомендації у різних конкретно-історичних умовах сприймалися досить неоднаково і внаслідок недостатнього розвитку педагогіки, яка обмежувалася, в основному, спостереженням, констатацією та описанням фактів, не могли набути свого теоретичного обґрунтування і різнобічного розкриття.

За словами відомого польського вченого В. Окonia, впродовж всієї історії в педагогіці панував єдиний інтуїтивно-умоглядний спосіб висновку щодо необхідних дій у сфері навчання і виховання¹. Саме він був характерний для знаних педагогів. Його здійснювали Ян Амос Коменський у "Великій дидактиці", Йоган Генріх Песталотці в книзі "Як Гертруда навчає своїх дітей", Фрідріх Герберт у "Вибраних педагогічних лекціях", Костянтин Дмитрович Ушинський у творі "Людина як предмет виховання". Внаслідок цього поширилися вирази, які превалюють і сьогодні: "вчитель повинен", "учитель зобов'язаний", "треба", "необхідно", "має бу-

¹Окон В. Введение в общую дидактику.-М.: Высшая школа, 1990.-С.12-13.

ти" і таке інше. Ці імперативи, вимоги і постулати були і є безперечно корисними. Втім вони значною мірою залишилися недоведеними емпіричними знаннями і потребували подальших наукових пояснень, відсутність яких не давала можливості передбачати, прогнозувати і перетворювати ті чи інші педагогічні явища.

Проблема систематизації об'єктивних знань про розвиток освітніх процесів, пізнання педагогічних законів і закономірностей справедливо визнається однією з найактуальніших. Нерозробленість знань про сталі зв'язки між цілями, змістом, умовами і результатами педагогічних дій призводила до їхньої підміни загальною інформацією, вказівками, що треба робити, замість відповіді на питання, чому саме так треба робити. Це позбавляло педагогіку можливості здійснювати випереджаючу функцію і визначати доцільні шляхи розв'язання нагальних для освіти суперечностей.

В останні десятиріччя науково-технічний прогрес змінив статус традиційної педагогіки. Очевидним став її кризовий стан, суть якого полягає у нездатності до пошуку перспективних форм і механізмів кардинального вирішення практичних завдань, недостатній відкритості нововведенням, обмеженості збагачення педагогічної думки досягненнями світового наукового досвіду та міждисциплінарними дослідженнями творчої особистості, що необхідно для задоволення потреб сучасного суспільства. Це підштовхнуло розвиток педагогіки як гуманітарної науки, котра має свої методологічні й теоретичні засади, виконує пояснювальну і прогностичну функції, забезпечує вдосконалення практики. Посилилась тенденція розширення меж педагогічних знань, їх системних зв'язків з іншими суміжними науками, орієнтація на освіту як компонент культури і провідний засіб розвитку гуманістичної сутності людини.

Оскільки накопичений досвід навчання і виховання дітей виявився недостатнім для реалізації завдань вищої школи та вимог безперервної освіти, виникла проблема розробки наукового фундаменту професійної педагогіки, спрямованої на загальну і спеціальну підготовку фахівців у різних галузях діяльності. Це спричинило диференціацію педагогічної науки, її розмежування на окремі галузеві педагогіки. Водночас відбувалися зворотні процеси інтеграції знань про єдині основи освіти. Очевидною стала важливість урахування незаперечного положення про те, що інтелектуальні й сенсорні механізми пізнавальної діяльності принципово не змінюються з віком людини, хоч їх співвідношення може суттєво відрізнятись на різних етапах індивідуального розвитку. За В.С. Віблером, у свідомості дорослого на правах самостійних діалогічних голосів присутні і свідомість дошкільника, і свідомість молодшого школяра, і підлітка, і юнака. Це підкреслює також М.М.Бахтін, який вважає, що сутність індивідуального роз-

витку полягає не в знятті й зміні замкнених світів, а у діалозі різних вікових позицій².

Розуміння місця сучасної педагогіки у системі загальних знань про людину та суспільство є досить дискусійним. Ті, хто вважають її наукою, вказують на такі ознаки, як наявність свого предмета, понятійний апарат, класифікацію педагогічних явищ, певних теоретичних узагальнень тощо. Однак можна почути й іншу думку. Згідно з нею педагогіка є галуззю не наукових, а суто практичних знань, які увінчує педагогічна майстерність. Прихильники такої точки зору спираються на відповідну аргументацію. Вони звертають увагу на те, що педагогіці бракує чітко розробленої системи понять, чимало визначень є досить розпливчастими і неоднозначними, класифікації педагогічних об'єктів не завжди ґрунтуються на спільній вихідній основі, теоретичні узагальнення мають вузьке значення і не можуть бути перенесеними у нові педагогічні ситуації, систематизація знань підміняється переліком загальних різнопланових положень, а головне - відсутні закони та сформульовані закономірності, чітка наукова база для побудови всієї архітекτονіки педагогічних знань та їх наступності, роль яких виконують дослідження з інших наукових дисциплін. У такий спосіб зазначається, що педагогіка була й є сферою емпірики, в якій переважає значення практичного досвіду. На користь цього згадуються випадки, коли окремі вчителі, які не мають достатніх науково-педагогічних знань, або люди, які не знайомі з основами педагогіки (батьківський досвід, мудрість бабусь), досягають високих результатів у своїй практичній діяльності. З іншого боку, наводяться приклади окремих студентів старших курсів педагогічних навчальних закладів, які у процесі переддипломної практики виявляють повну професійну непридатність.

Думається, що таке протиставлення науки і практики, знань і майстерності, освіченості й обдарованості є некоректним. Безперечно, у педагогічній діяльності, особливо у такій галузі, як містецька освіта, велику роль відіграє природний нахил до обраної професії та наявність відповідних здібностей, що визначають успішність міжсуб'єктних відносин у системі "вчитель - учень". Однак не викликає сумніву, що орієнтиром будь-якої педагогічної діяльності, помічником у виборі її стратегії, тактики, цілей і напрямів виступають саме професійні теоретичні знання, які дає наука.

Звернемо увагу на те, що слово "майстерність" використовується у двох значеннях: як певний вид ремесла та як характеристика рішучого володіння вміннями у тій чи іншій галузі діяльності,

²Цит. за кн.: Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность.-М.: Магистр, 1997.-с.108.

ступінь її досконалості, неповторності, тобто мистецтва. Саме такому змісту відповідає поняття педагогічної майстерності, що передбачає наявність елементів творчості у вирішенні різноманітних педагогічних завдань. Вона характеризує не тільки ЩО робиться, тобто різні прийоми діяльності, її техніку та можливості використання, які можуть бути зафіксовані словами, символічними образами, відеозаписами і у подальшому засвоєні шляхом тренувальних вправ, навіть до рівня набуття відповідних навичок. Майстерність характеризує ЯК це робиться у реальній ситуації, тобто є ознакою непередбачених суб'єктивно-неповторних педагогічних дій, які неможливо описати у всій їх повноті, бо спостереженню піддаються тільки окремі яскраві спалахи успіху.

Певна річ, на відміну від інших сфер науки і мистецтва, мета творчості педагога не спрямована на створення чогось принципово нового, оригінального, оскільки її продуктом завжди залишається розвиток особистості. Хоч педагог-новатор і пропонує свою власну педагогічну технологію, вона є лише засобом для отримання найкращого у даних умовах, але того самого результату. Втім для вирішення численних типових і нестандартних педагогічних завдань учитель будує свою діяльність відповідно до загальних складових пошуку: аналізує педагогічну ситуацію; проєктує бажаний результат на основі вивчених даних; обирає доцільні засоби його одержання та перевірки; оцінює здобуті дані; формулює нові задачі.

Такий досвід творчості, з одного боку, набувається педагогом у процесі тривалої практичної діяльності, а з другого - є результатом фахової підготовки. Нерідко педагогічну майстерність зводять до умінь і навичок педагогічної техніки. Однак - це лише один з компонентів майстерності, що виявляється зовні. Вчитель-майстер вигідно відрізняється від просто досвідченого вчителя не тільки вміннями конструювати педагогічний процес, але й поєднанням глибоких знань та особистісних і професійних якостей. Досягнення найвищих педагогічних результатів завжди було пов'язано з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати спеціальні питання з широких філософсько-методологічних і соціально-культурних позицій. Адже специфіка педагогічної освіти передбачає опанування майбутніми фахівцями різнобічного кола гуманітарних наук, поглиблене вивчення конкретної галузі знань у контексті ознайомлення із загальнолюдською культурою, різними видами мистецтва, сучасними способами наукової діяльності в їх розмаїтті. Тільки ерудований фахівець на основі глибокого аналізу педагогічних проблем, що виникають, здатний віднайти оригінальні та ефективні шляхи досягнення поставленої мети. З огляду на це можна дійти висновку щодо педагогічної творчості, яка, власне, і зумовлює взаємозв'язок та взаємозбага-

чення педагогічної науки і педагогічної майстерності, дає імпульс їх нерозривному розвитку.

На підтвердження сказаного можна навести такі типові ознаки педагогічної майстерності:

- педагогічна майстерність - це характеристика безпосередніх дій, які є відповідними певній ситуації;
- поняття "майстерність" - невідривне від конкретної особистості, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер;
- майстерність не можна передати, передаються лише окремі приклади, зразки дій, рекомендації, поради;
- майстерність - це інтегративне поняття, воно передбачає синтез знань, досвіду і якостей особистості;
- майстерність - це особливий стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвинутої інтуїції;
- майстерність - це здатність рухатися до мети, чітко уявляти її з різних сторін; прагнення до вдосконалення і завершеності розпочатої справи на якнайвищому якісному рівні.

Пошуки нових способів діяльності часто становлять основу педагогічних інновацій. Термін "інновація" має латинське походження і означає оновлення та зміни. Він розуміється і як сутність самого нововведення, і як послідовний процес його запровадження в практику. Тому поняття інновації слід відрізнити від понять новизни або нового засобу. Останнє характеризує підхід, метод, технологію, окремий елемент чи комплекс елементів, що дають змогу в певних умовах більш ефективно досягати потрібного педагогічного результату. Інновація завжди передбачає поширення, масове впровадження нових засобів у діяльність педагогічних закладів, їх попередній теоретичний аналіз, всебічне наукове обґрунтування.

Інноваційна педагогічна діяльність завжди пов'язана з відмовою від штампів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку учнів, виходить за межі діючих нормативів, передбачає виявлення особистісно-творчої, індивідуальної позиції вчителя, спрямована на створення нових технологій. Інновації можуть народитися у процесі практичної роботи окремих учителів, а можуть бути результатом теоретичного пошуку науковця, який аналізує та узагальнює педагогічні знання та залучає до їхнього осмислення досягнення суміжних наук (як було, наприклад, з розробкою методик проблемного навчання).

Отже, шлях функціонування педагогічних ідей можна уявити таким чином: педагогічна майстерність завдяки процесам творчого пошуку сприяє віднаходженню нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретично-

го аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громадськості й за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація.

У чому виявляється розвиток педагогічної науки сьогодні? Як досягти педагогічної майстерності? Над цими та багатьма іншими питаннями необхідно замислюватися для того, щоб зрозуміти сутність педагогічного знання.

1.2. Структура педагогіки та її зв'язок з іншими науками

Яке ж місце у загальній структурі педагогічних знань займає педагогіка мистецтва?

Вже йшлося про те, що педагогіка є наукою про освіту, тобто процес і результат опанування культурних надбань суспільства. Вона здійснюється на різних рівнях, котрі диференціюються за віковими та професійними ознаками. Відповідно до них виділяють загальну середню освіту (початкова, основна, старша школа) і спеціальну вищу освіту (останнім часом впроваджено нові рівні вищої освіти: бакалаврат і магістратура). З урахуванням означених рівнів вирізняють і окремі галузі педагогіки: педагогіка загальноосвітньої школи та спеціальні, так звані профільовані педагогіки: військова, медична, спортивна тощо. До останньої групи педагогічних знань належить і педагогіка мистецтва, яка, у свою чергу, розмежовується за принципом вікової періодизації (наприклад, початкова музична освіта або вища музична освіта).

У процесі народження та становлення педагогіки як науки можна умовно виокремити кілька послідовних етапів. Спочатку виникли, зумовлені потребами практики, конкретні методики. Прагнення до їх узагальнення та систематизації призвели до появи педагогічної теорії. Необхідність наукового обґрунтування принципів і способів теоретичної та практичної освітньої діяльності спричинила розвиток педагогічної методології. Внаслідок цього склалася система знань, яка охоплює три взаємопов'язані розділи: методологію, теорію та методику педагогіки.

Методологія передбачає вивчення питань вибору цілей підготовки людини до життя, концепцій та підходів до пізнання педагогічної дійсності, рушійних сил розвитку освіти, самого предмета педагогіки як науки, методів педагогічних досліджень та ін.

Теорія педагогіки охоплює закономірності і принципи побудови процесу освіти, систему ключових понять, узагальнення та пояснення сутності педагогічних явищ, класифікацію методів освітньої діяльності, характеристики учня і педагога як суб'єктів педагогічної взаємодії тощо.

Методика являє собою описання певних правил, засобів, форм,

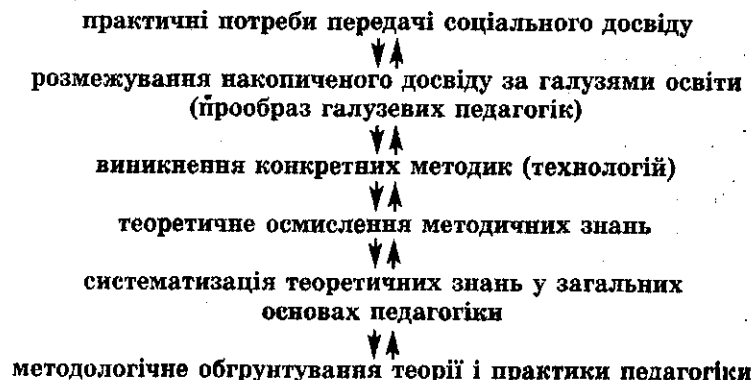
рекомендацій щодо конкретних педагогічних процесів і технологій їх здійснення.

Окреслені розділи педагогічних знань становлять зміст профільованих педагогік, кожна з яких має свою методологію, теорію та методику організації навчально-виховного процесу. Втім за всієї відмінності й своєрідності, що зумовлено специфікою тієї чи іншої освітньої галузі, вони розвиваються на ґрунті спільних педагогічних закономірностей. Сукупність таких знань становить загальні основи педагогіки, які мають основоположне значення для всіх сфер освіти, незалежно від її змісту, типу навчального закладу або вікової періодизації. До них належать питання сутності педагогічного процесу і управління ним, суб'єктно-суб'єктних відносин, педагогічної взаємодії, єдності навчання й виховання, особливостей педагогічних ситуацій, передачі знань та їх засвоєння і таке інше.

Співвідношення загальної і профільованих педагогік можна побачити на прикладі розгляду окремих педагогічних положень. Профільовані педагогіки завжди передбачають конкретні методичні рекомендації щодо їх використання, зумовлені специфікою даної галузі знань, пояснення, чому саме так треба робити у певній педагогічній ситуації. Загальні основи педагогіки висвітлюють ті правила, що поширюються на різні освітні технології і обґрунтовують спільні для них класифікації та характеристики (наприклад, класифікації форм, методів, прийомів педагогічної діяльності, принципів навчання і виховання тощо).

Звідси стає зрозумілим, що врахування специфічних аспектів освіти сприяє уточненню і доповненню загальних педагогічних знань. У свою чергу, їх узагальнення та систематизація орієнтує розвиток галузевих педагогік. Саме завдяки цим зворотним процесам розвивається єдина система педагогічної науки.

Спробуємо унаочнити етапи становлення педагогіки такою схемою:



Ця схема дає можливість уявити циклічний характер розвитку педагогічних знань, який постійно відбувається у змінах прямого та зворотного напрямків від практики до методології і від методології до практики через всі проміжні етапи.

Крім них, в окремі групи виділяють педагогічні знання з історії та порівняльної педагогіки. Історія висвітлює відомості щодо етапів становлення загальних педагогічних ідей, а також інформацію щодо розвитку окремої галузі педагогіки у певний історичний період. Порівняльна педагогіка вивчає теоретичний та практичний досвід, накопичений у різних країнах, з метою зіставлення та виявлення його кращих досягнень і тенденцій розвитку.

Отже, структуру педагогічної науки доцільно представити такими складовими: основи загальної педагогіки, профільовані педагогіки, історія педагогіки, порівняльна педагогіка.

Педагогіка має широкі та міцні зв'язки з іншими галузями людських знань. Це зумовлено тим, що у процесі розв'язання власне педагогічних проблем, виникає необхідність використання різноманітних даних суміжних наук. Так, у виборі цілей та загального змісту освітньої діяльності педагогіка звертається до філософії, соціології, естетики, етики. У розробці механізмів формування бажаних якостей особистості - до загальної, вікової і соціальної психології. Пошук методологічних основ управління навчально-виховним процесом потребує врахування положень кібернетики, інформатики, системотехніки. Забезпечення сприятливих умов педагогічної роботи - даних фізіології, економіки, ергономіки. Розробка концепцій, принципів, форм, методів реалізації освітнього процесу ґрунтується на загальнонаукових засадах теоретичного дослідження (системному, діяльнісному підходах, моделюванні), а створення і перевірка ефективності педагогічних технологій - на вимогах до проведення експериментальної роботи, важливості підтвердження статистичної вірогідності одержаних даних тощо.

Деякі з означених взаємозв'язків виникли давно, на початкових етапах становлення педагогіки та її оформлення у самостійну галузь наукових знань, інші утворилися пізніше.

Одними з перших склалися зв'язки педагогіки з філософією, яка і сьогодні є необхідною умовою розвитку педагогічної теорії та практики. Сучасні філософські ідеї стимулюють створення нових педагогічних концепцій, спрямовують педагогічний пошук і слугують засадами розвитку методології педагогіки. Оскільки філософське знання передбачає осмислення місця людини в світі, характеру її ставлення до явищ навколишньої дійсності, саме від філософської теорії, яка може бути матеріалістичною, феноменологічною, екзистенціальною та ін., залежить визначення сутнісних, цільових і технологічних характеристик освітнього процесу.

Давніми є й зв'язки педагогіки та психології. Адже видатні педагоги минулого були в першу чергу філософами і психологами, які говорили про необхідність розуміння властивостей людської природи та її потреб, механізмів і законів психічної діяльності, вікових етапів індивідуального розвитку, без чого неможливо побудувати освітній процес. Чимало ідей, що ввійшли органічною складовою у розвиток педагогічної науки, були розроблені психологами. Наприклад, положення про єдність свідомості та діяльності (С.Л.Рубінштейн), зони найближчого розвитку (Л.С.Виготський), навчання на підвищеному рівні труднощів (Л.В.Занков), значення високого рівня узагальнення знань (В.В.Давидов), а також праці з психології художньої творчості Є.В.Назайкинського, Л.Л.Бочкарьова, О.Г.Костюка та багатьох інших, покладені в основу розробки теорій і методик вивчення мистецтва.

Якщо раніше педагогіка обмежувалася формальним дотриманням витлумачених "психологічних формул" та зовнішнім урахуванням "готових рецептів", сьогодні психологічні дослідження становлять обов'язковий фундамент розробки педагогічних теорій і методик розвитку особистості у навчально-виховному процесі.

Цікавим результатом взаємозв'язку педагогіки, психології та фізіології було створення на межі ХІХ - ХХ ст. педології (від грецької *paídos* - дитина, *logos* - вчення). Найбільш цінними надбаннями цієї галузі наукового пошуку, зміст якого охоплював різні підходи до формування людини, можна вважати прагнення всебічного вивчення дитини та впровадження в організацію освітнього процесу діагностики розвитку особистісних якостей. Хоч у свій час такий синтез наук не знайшов свого визнання, нині він знову викликає до себе певну увагу.

Оскільки педагогіка тісно пов'язана з тими науками, котрі вивчають систему відносин людини у суспільстві, посилюється її взаємодія із соціальними галузями знань. Так, сучасна педагогіка, зокрема педагогіка мистецтва, доволі широко використовує соціологічну інформацію про тенденції розвитку художніх інтересів та уподобань серед учнівської молоді, характер її спілкування з різновидами мистецтва, зміст естетичного виховання у різних закладах освіти.

Нові соціальні принципи управлінської діяльності стимулювали виникнення такої прикладної дисципліни, як педагогічний менеджмент, що розглядає функції менеджерів освіти, етапи універсального управлінського циклу та їх місце у професійній педагогічній діяльності.

Цікавою є концепція педагогічного маркетингу, сутність якої можна сформулювати так: "Знайди потребу і задовольни її". Відтак запоруку ефективності маркетингової політики становить виявлення реального соціального попиту та його забезпечення най-

продуктивнішим способом. Саме цій схемі має підпорядковуватися організація культурного дозвілля молодіжної аудиторії, розробка умов цілеспрямованого впливу на її контакти з продукцією шоу-бізнесу.

Розвиток науки сприяв активізації педагогічних досліджень, пошуку пріоритетних напрямів і перспектив удосконалення освітніх процесів, наукового обґрунтування ефективних шляхів навчання і виховання. Нові для педагогіки терміни, запозичені з понятійного апарату інших наук, внесли й новий зміст у висвітлення педагогічних явищ. Прикладом можуть бути поняття системи, управління, оптимізації, зворотного зв'язку, релаксації, художньої установки, емпатії, креативності, рефлексії тощо.

Можна виділити три основні форми зв'язків педагогіки з іншими науками.

Перша з них полягає у використанні педагогікою провідних ідей, теоретичних положень та висновків інших наук. Вони орієнтують розробку педагогічних концепцій, допомагають визначити вихідні позиції педагогічного дослідження, слугують засадами обґрунтування тих чи інших напрямів розв'язання конкретних освітніх завдань.

Другою формою є запозичення методів дослідження. Так, педагогіка адаптувала чимало методів соціологічного, психологічного, культурознавчого пошуку, математичні методи статистичної обробки експериментальних даних та багато інших, які в умовах інтеграції знань та універсалізації засобів пізнання стають загальнонауковими і можуть бути пристосованими до запитів педагогіки.

Третю форму становлять міждисциплінарні дослідження, в яких педагогічні знання взаємодіють з іншими галузями знань. Саме до такої форми належать пошуки у царині мистецької освіти, що синтезує досягнення педагогіки, філософії, психології, соціології, фізіології, естетики, мистецтвознавства тощо.

У своїх різноманітних наукових зв'язках педагогіка розширює межі власних специфічних знань, збагачує і уточнює їх, що сприяє поглибленню педагогічного досвіду та вдосконаленню освітніх процесів розвитку особистості.

1.3. Навчання і виховання як складові цілісного педагогічного процесу

Серед стрижневих понять педагогіки центральними є навчання і виховання. Їх співвідношення розкриває сутність педагогічного процесу та його кінцевої мети - освіти, найважливішу характеристику якої становить розвиток особистості.

Як навчання, так і виховання спрямовані на передачу людині соціального досвіду. Навчання допомагає набутти цей досвід у науковій та чуттєво-предметній сферах і передбачає підготовку особистості до теоретичної та практичної діяльності шляхом засвоєння необхідних знань, умінь, навичок. Виховання сприяє накопиченню досвіду у сфері людських відносин, засвоєнню комплексу найбільш значущих для суспільства норм і цінностей, підготовці людини до виконання певних соціальних ролей.

Між означеними складовими педагогічного процесу існує тісний зв'язок, про що свідчить їх образне визначення, як "навчання, що виховує" або "виховання, що навчає" (А.Дистерверг). Адже призначення і навчання, і виховання полягає у цілісному розвитку особистості, тобто закономірних змінах її властивостей, виражених кількісними, якісними та структурними перетвореннями.

Ця ідея пронизує і сучасні концепції розвиваючого навчання, в яких розглядаються можливості прискорення інтелектуального та соціального становлення особистості засобами активізації її продуктивної пізнавальної діяльності. Оскільки така діяльність сприяє розвитку самостійності, ініціативності, креативності, власної позиції, здатності до усвідомлення свого творчого потенціалу, почуття оптимізму та багатьох інших якостей, у процесі навчання реалізуються і цілі виховного впливу на суб'єкта.

Спробуємо узагальнити зміст розглянутих понять педагогіки як процесу і результату освітньої діяльності.

Навчанням є організований процес взаємодії педагога та учня (або студента), цілеспрямований на оволодіння останнім знаннями про явища навколишнього світу та способами інтелектуальної і практичної діяльності. Результат цього процесу становить навченість людини.

Виховання - це процес впливу на суб'єкта з метою засвоєння ним знань про соціальні норми і цінності, що склалися у суспільстві, їх перетворення в особистісні переконання та набуття досвіду застосування у власній поведінці. Результатом є вихованість учня (студента).

Освіта як процес досягається шляхом навчання і виховання. Її рівень офіційно встановлюється державними стандартами і здійснюється під контролем у різних освітніх закладах. Крім того, кожна людина може підвищити цей рівень у процесі самоосвіти, що передбачає, з одного боку, процес поповнення знань, умінь і навичок (самонавчання), а з другого - вдосконалення свого внутрішнього світу (самовиховання). Результат освіти характеризується змістом тих культурних надбань, які опанував суб'єкт інтелектуально-виховного процесу. Причому залежно від того, якою мірою відбулося це опанування, можна говорити про досягнутий рівень освіченості і ступінь його відповідності нормам розвитку

особистості, прийнятим у даному конкретному суспільстві. Тому далеко не завжди документ про одержання освіти є гарантом освіченості. Наприклад, не можна вважати освіченою ту людину, яка набула знань і вмінь, але недостатньо вихована, має широкі знання, але не вміє користуватися ними, якщо при високому духовному розвитку їй не дістає знань і вмінь, наявною є фізична досконалість, однак відстають у своєму розвитку інші особистісні якості тощо.

Отже, освіченість являє собою широке поняття, означає різнобічний розвиток особистості й становить результат реалізації багатоаспектного змісту освіти. Її складовими є пізнавальний, практичний та емоційний досвід суб'єкта, який набувається і у процесі навчання, і у процесі виховання, що дає підстави знов-таки підкреслити структурну відповідність цих двох взаємопов'язаних сторін педагогічної діяльності.

Пізнавальний (когнітивний) досвід, який є основним, охоплює систему знань і забезпечує формування у свідомості суб'єкта навчально-виховного процесу загальної картини світу, цілісного світосприйняття, допомагає йому знайти раціональні підходи до вибору способів пізнавальної та практичної діяльності.

Знання є результатом пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства і мислення. Вони містять поняття і терміни, факти повсякденного буття, наукові теорії, прийняті у суспільстві норми ставлення до різних явищ життя тощо. Тому без цього найважливішого елементу змісту освіти стає неможливою жодна цілеспрямована дія.

Практичний досвід (досвід здійснення способів діяльності) передбачає засвоєння вмінь і навичок: загальних для всіх навчальних предметів (елементи організації розумової праці) і специфічних, котрі є основою тих чи інших конкретних видів діяльності (пізнавальної, суспільної, комунікативної, художньої та ін.).

Цей компонент освіти збагачує предметне наповнення її змісту і забезпечує підготовку суб'єкта до збереження та відтворення культури.

Емоційний досвід (система мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових відношень) виражає оцінне ставлення до явищ навколишнього світу, діяльності, людей і характеризується культурою почуттів особистості.

Разом із знаннями та вміннями емоційний досвід є умовою формування цінностей, ідеалів, а у кінцевому підсумку і світогляду особистості як узагальненого критерію освіченості. Адже будь-яка світоглядна ідея стає компонентом особистісного світогляду у тому випадку, коли людина не тільки добре інформована про неї, використовує для пояснення явищ дійсності, але й впевнена в її істинності, що пов'язано з виробленням емоційного відношення до цієї ідеї.

Означені складові розкривають сутність гуманізації освіти, що полягає не в абсолютизації процесу набуття академічних знань та оволодіння навчальними вміннями, а у спрямованості змісту освіти на розвиток самої людини, забезпечення її різноманітних потреб, можливості самореалізації у культурно-освітньому просторі.

Ствердження пріоритету розвитку цілісної людської особистості позначилося на дещо іншому розумінні самої загальної освіти. Якщо тривалий час вона розглядалася доволі спрощено, головним чином, як ланка, котра передує вищій спеціальній та професійній освіті й слугує її базою, сьогодні все більше усвідомлюється фундаментальне значення загальноосвітньої ерудиції, що становить обов'язковий гуманітарний компонент культурологічної підготовки фахівців різних спеціальностей. З цих позицій акцентується доцільність запровадження на всіх рівнях освіти мистецьких дисциплін, які залучають до світу прекрасного, дають людині змогу осягнути своє призначення як суб'єкта соціального спілкування, формують естетичні та моральні почуття, розвивають творчі здібності тощо. Разом з тим, наголошується необхідність посилення загальної освіти для вдосконалення фахової майстерності спеціалістів у галузі мистецтва, що відповідає ідеалам світової художньої освіти, проголошеним знаними митцями. На їх думку, для підготовки музиканта необхідно передусім виховати людину (Ф. Ліст), а професійна кваліфікація піаніста визначається такою градацією його особистісних рис, в якій перше місце належить людині, друге - митцю, третє - музиканту, і тільки четверте - піаністу (С. Фейнберг).

Навчання і виховання відрізняються одне від одного змістом тих якостей, які розвиваються у педагогічному процесі. У процесі навчання превалює розвиток розумових якостей (логічність і гнучкість мислення, пам'ять, допитливість, ерудиція та ін.), а у процесі виховання - якостей, котрі пов'язані зі сферою почуттів: трудових (працьовитість, повага до чужої праці, акуратність, відповідальність, ретельність, організованість, воля), моральних (доброта, чуйність, емпатія, доброзичливість, чесність, порядність, справедливість, правдивість, сміливість, стриманість), естетичних (почуття краси природи, людських вчинків, творінь людського розуму і рук), художніх (художній смак, вибірковість сприйняття, відчуття композиційної довершеності мистецьких творів), фізичних (прагнення до здорового способу життя, фізичного розвитку). Ці якості становлять елементи єдиного духовного світу людини, а тому їх формування відбувається в подібних процесах.

Так, і навчання, і виховання ґрунтуються на одержанні певних знань: математичних, фізичних, літературних, мистецьких, історичних, культурологічних, моральних, естетичних та ін. Вони є основою розвитку особистості, у тому числі засвоєння нею англь-

нолюдських норм, духовних цінностей, які у цілому характеризують результат виховання через навчання. Цілком зрозуміло, що перш, ніж вимагати від людини дотримання певних життєвих правил, треба передати їй знання про них, тобто навчити.

Наступний крок освітнього процесу становить оволодіння вміннями використовувати отримані знання на практиці, формування відповідних навичок і звичок. Вироблення таких моделей дій, однаково необхідних і у процесі навчання, і у процесі виховання, передбачає багаторазове повторення і реалізується шляхом тренувальних вправ.

Технологія навчання і виховання завершується на певному етапі освіти формуванням особистісного ставлення до набутих знань, їх привласненням або відторгненням. Цей процес є глибоко інтимним, суб'єктивним, емоційно забарвленим, що дає підстави підкреслити відповідність наведеної послідовності виділеним компонентам освіти: пізнавальному, практичному та емоційному. Означену послідовність можна зобразити такою формулою:

НАБУТТЯ ЗНАНЬ + ВИКОНАННЯ ВПРАВ + ВИРОБЛЕННЯ СТАВЛЕННЯ

Отже, розвиток людини вимагає організації взаємопов'язаних процесів навчання та виховання. Виховання так чи інакше включає елементи навчання, а організація навчання передбачає виховну спрямованість. Однак залежно від місця, яке займають навчання і виховання в освітньому процесі, виділяють дві форми їх органічного зв'язку та взаємопроникнення.

У першій з них провідне місце належить навчанню, процесу передачі знань, який за умови його виховної орієнтації сприяє розвитку трудових, моральних або естетичних якостей особистості, що вимагає від учителя (викладача) застосування цілеспрямованих виховних впливів, спеціальних прийомів подачі навчального матеріалу, створення емоційної атмосфери занять тощо. У цьому випадку відчуття і розуміння учнем краси виконаної роботи чи математичної формули, витонченого логічного висновку, справедливості оцінки якогось вчинку та інші виховні результати мають супутній характер стосовно основного педагогічного завдання - опанування знань з конкретного навчального предмета.

У другій формі головною метою освітнього процесу є виховання, якому підпорядковується засвоєння необхідних знань, наприклад з етики, естетики, різновидів мистецтва (музики, хореографії, театру, образотворчого, екранних мистецтв) тощо. Останнім часом відповідні навчальні дисципліни дедалі більше впроваджуються у заклади освіти, втім структура їх опанування не завжди реалізує всі позиції розглянутої формули. Нерідко відсутніми залишають-

ся такі важливі елементи освіти, як вправи та вироблення особистісного ставлення до того, що вивчається. Внаслідок цього не досягається необхідний ефект закріплення бажаних емоційних реакцій, а відтак вони не стають основою формування тих якостей, що спрямовують подальшу поведінку суб'єкта навчально-виховного процесу.

Звідси можна дійти висновку про важливість створення таких педагогічних ситуацій, які дають учням можливість не тільки отримати необхідні знання, але й особистісно пережити навчальний матеріал, виробити своє ставлення до нього і закріпити у процесі виконання спеціальних вправ.

Зв'язок навчання та виховання можна проілюструвати ще одною структурою:

ЩО ЗНАЄ - ЩО ВМІЄ - ЧОМУ ТАК РОБИТЬ - ЯК РОБИТЬ

Формування перших двох ланок є ознаками навченості суб'єкта. Їх можна перевірити за допомогою опитування, виконання навчальних завдань тощо. Дві останні ланки свідчать не тільки про набуті знання та вміння, але й про сформовані мотиви їх використання, про вибір цілей тієї чи іншої діяльності, що характеризує вихованість людини. У процесі навчання розвиваються якості, котрі можна зразу ж об'єктивувати і продемонструвати як безпосередні освітні результати. Прояв якостей, що виховуються, не є таким явним і миттєвим. Він, як правило, віддалений у часі і може бути зафіксований лише опосередковано через характеристики поведінки особистості. Проте всі ланки наведеної структури зв'язку навчання і виховання є взаємозалежними. Поведінка особистості пов'язана з оволодінням необхідними вміннями, ґрунтується на знаннях про явища навколишнього світу і скеровується усвідомленими цілями та мотивами дій.

З огляду на це звернемо увагу на зміст, який вкладається у поняття діяльності та поведінки людини. Діяльність в освітньому процесі розуміється як вид активності, спрямований на предмет навчання. Щодо поведінки, то вона орієнтована не на предмет, а на оточуючих людей, і у своїй основі є соціально зумовленою. У соціальній поведінці, одиницю якої становить вчинок, тобто свідомо дія, відбувається акт морального самовизначення: людина стверджується у своєму ставленні до іншого, самої себе, суспільства, природи. Саме у поведінці проявляються такі важливі риси людини, як здатність приймати рішення, робити моральний вибір, відчувати потребу в спілкуванні з прекрасним та ін. Тому поведінка, котру вважають соціально-оцінною характеристикою активності особистості, у різних ситуаціях життєдіяльності виступає важливим критерієм розвиненості особистісних

якостей, що становлять результат синтезу навченості та вихованості людини, тобто її освіченості.

1.4. Особливості мистецької освіти у вимірах особистісно-зорієнтованого підходу

Однією з найвагоміших сучасних педагогічних проблем є особистісна орієнтація освіти. Цілком зрозуміло, що поняття особистості та освіти завжди були взаємозумовленими і не розглядалися одне без одного. Втім у сучасних умовах він набув особливого значення і смислу.

У традиційній освітній системі, що переслідувала здебільшого технократичні цілі, тобто забезпечення певного стандарту знань, особистісна проблематика, як правило, тлумачилася через призму нормативно заданих уніфікованих параметрів - знань, умінь та навичок і обмежувалася наданням індивідуальної допомоги в їх опануванні. Зміст освіти описувався в термінах предметної реальності, а сама освітня система уявлялась як низка "предметів", засвоєння яких приводило до формування відповідного предметного досвіду діяльності суб'єкта навчання. Педагогічне забезпечення розвитку індивіда здійснювалося побічно і диктувалося ідеологічними нормами та державними запитами. Причиною цього було панування абстрактної ідеї над реаліями життя, перевагою утилітарності та прагматизму поточних завдань над загальнолюдським смислом розвитку духовного світу людини.

В умовах переходу до особистісної парадигми примат став надаватися розвитку самобутності суб'єкта навчально-виховного процесу як "надпредметного" результату, досягненню якого підпорядковуються всі змістові та процесуальні компоненти освітньої системи. Згідно з цим оволодіння власне предметним змістом освіти набуло якісно нового смислу - не як самоцілі, а як засобу розвитку внутрішнього світу людини, її власного "Я". Такому "олюдненню знань" сприяла зміна освітніх ідеалів - формування особистісних якостей суб'єкта, розкриття у навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу, сповненої сенсорних відчуттів, з повноцінним відображенням у ній явищ культури, зокрема художньої. Набула поширення концепція, за якою становлення особистості визначається не тільки інформативним змістом предметів навчання, але й тими смислами, що відкриваються суб'єкту в ході їх опанування. Саме ці тенденції визначили сутність гуманітаризації освіти з відповідною спрямованістю процесів навчання і виховання.

Отже, орієнтація на внутрішній світ людини, що трансформувалась в одну з центральних ідей педагогіки, акцентувала необхідність розвитку самостійності, творчої ініціативи, потреби са-

мовдосконалення, почуття відповідальності суб'єкта навчально-виховного процесу, його здатності до мотиваційного обґрунтування своєї діяльності, моральної позиції, естетичних поглядів тощо. Особистісне забарвлення зумовило такий характер засвоєння змісту освіти, при якому відбулося своєрідне "зняття" об'єктивного значення матеріалу і виявлення в ньому суб'єктивного смислу. Пізнавальний та практичний досвід став складовою більш широкого емоційно забарвленого особистісного досвіду, завдяки якому людина прилучається до глибинно-смислового осягнення світу на томість одержання формальних предметних знань про нього.

Про оволодіння таким досвідом, окрім предметних знань і вмінь, способів розв'язання пізнавальних і практичних завдань, свідчать світоглядні диспозиції індивіда, ціннісні орієнтації, структура життєвих смислів, свого роду правила самоорганізації власного внутрішнього світу. Подібно до набуття досвіду, застосування знань, людина у навчально-виховному процесі опановує і досвід виконання атрибутивних функцій становлення себе як особистості. У такий спосіб особистісно зорієнтована педагогіка збагачує і доповнює традиційну освіту гуманістичними цілями. Адже передача соціально-культурного досвіду, що становить мету освіти, не може бути ефективною, якщо не активізується особистісно-смислова сфера людини.

Поняття особистісного досвіду доцільно відрізнити від поняття індивідуального досвіду тієї чи іншої особи в окремій галузі діяльності. Особистість - це системна якість, що набувається індивідом у взаємодії з соціальним оточенням. Відповідно до цього ознаками рівня її розвитку є свідомі акти відчуття причетності до соціальних подій, визначення свого ставлення до них та виокремлення себе як об'єкта самопізнання і самовиховання. Тому, крім індивідуалізації процесу навчання, за умови якого учень, як правило, залишається провідником ідей учителя, котрий забезпечує його активну, максимально продуктивну роботу, в особистісно-зорієнтованій педагогіці учень є творцем власної діяльності, що передбачає не тільки "врахування", але й "включення" його особистісних функцій у навчальний процес, розвиток неповторно суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності.

Джерелом розвитку особистісних функцій суб'єкта можуть бути різні сфери його життєдіяльності. Особистісний досвід набувається: в сфері інтелектуально-пізнавального пошуку, якщо він перетворюється у пошук знань, сповнений особистісним смислом; у процесі комунікативно-діалогічної діяльності, якщо вона призводить до вироблення і апробації власної життєвої позиції; у сфері емоційно-особистісних проявлень, що супроводжуються ціннісними переживаннями різноманітних дій і відносин. За всіх

умов специфічний "будівельний матеріал" формування особистісних якостей індивіда становлять глибоко інтимні процеси смислових пошуків, що характеризуються намаганнями отримати якнайбільше життєвих вражень, розширити свій досвід функціонування як особистості. Тому особистісний компонент змісту освіти не можна забезпечити звичною програмно-інструктивною технологією навчання. Він потребує конструювання специфічних педагогічних ситуацій, які актуалізують у навчально-виховному процесі потребу самовираження.

Такі ситуації створює спілкування з мистецтвом, що дає підстави говорити про виняткове значення мистецької освіти. За словами А.Маслоу, саме цей вид освіти допомагає людині якомога повніше розкрити свій потенціал, таланти, здібності, сприяє її самоактуалізації, а тому може розглядатися як парадигма будь-якої освіти загалом.

Особливості мистецької освіти яскраво ілюструє зміна акцентів у співвідношенні типових для освіти діалогічних пар, у яких пріоритетність надається:

- емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим;
- суб'єктивному чиннику осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво;
- образному мисленню у взаємозв'язку з логічним;
- підсвідомим процесам "осягання", які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору;
- задоволенню духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва.

Досягнення єдності емоційного і раціонального є безперечно характерною вимогою для всіх предметів. На заняттях з фізики, хімії, математики, біології пізнавальні процеси самостійного пошуку, евристичних здогадок, успішних відкриттів, цікавих гіпотез також супроводжуються емоційними реакціями людини. Однак художні емоції мають зовсім іншу сутність та значення. Вони відрізняються своєю безкорисливістю, катарсичністю, естетичністю, духовністю, завдяки чому мистецтво здійснює свої функції розвитку особистості, стає носієм і каталізатором високої людської духовності. Недооцінка емоційного впливу художніх творів призводить до спрощено-практичного вивчення художніх дисциплін, що обмежує широкий спектр педагогічних завдань технологічним аналізом засобів виразності, набуттям спеціальних знань та вмінь або тривіальними розмовами "навколо мистецтва", за якими часом губиться сутність його дії на внутрішній світ особистості.

Перевантаження процесів художнього пізнання словесно-пояснювальною деталізацією змісту твору, спроба "наблизити" і "донести" масштабність художніх ідей до свідомості людини робиться з

метою досягнення прямого педагогічного ефекту, який суперечить важливному положенню про тривалу дію мистецтва. За Л.С.Виготським, художні твори не прямо "переносять" досвід емоційно-ціннісних відносин у душу людини, а стимулюють глибоко особистісний акт художнього сприйняття, який вимагає від кожного суб'єкта не тільки знань, але й інтуїтивних реакцій та їх інтимного обмірковування. Бажання якомога скоріше перевести ці підсвідомі враження в об'єктивні розумово-раціональні абстракції, нівелювання феноменологічної природи спілкування з мистецтвом, побоювання довільності індивідуальних суджень іноді зводить нанівець безпосереднє відчуття художнього образу і позбавляє людину природних процесів естетичного переживання як результату зосередженого напруження душі. Таке "програмування" призводить до того, що суб'єкт навчального процесу замість вираження свого суб'єктивного ставлення до мистецтва, повторює чужі думки і оцінки, особистісно не проймаючись ними.

З цим пов'язане і недостатнє врахування педагогікою індивідуально-неповторних аспектів пізнання мистецького твору. Адже у цьому процесі взаємодіють дві сторони: об'єктивна і суб'єктивна. Перша спрямована на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, тобто формальною організацією твору, його структурною композицією, засобами виразності. Друга є осягненням духовної, ідеальної складової художнього образу, яку не розкривають його зовнішні параметри. Вона виникає у свідомості кожної особистості як результат отриманих суб'єктивних вражень від мистецтва і конкретизується у змінах настрою, почуттів, уявлень, асоціацій. У навчально-виховному процесі, як правило, більше уваги приділяється матеріальній стороні пізнавального процесу: пропонується різноманітна інформація у галузі історії і теорії мистецтва, демонструються зразки художніх цінностей, формуються спеціальні вміння художньої діяльності. При цьому не набуває належного розвитку здатність до осмислення своїх індивідуальних реакцій, без яких неможливо осягнути глибинний художній смисл.

Наведені положення розкривають перспективи формування особистісного досвіду, суттєвою ознакою якого є його творчий характер. У мистецькій освіті завжди відбувається взаємопроникнення знань і продуктивної активності, оскільки жодну інформацію у галузі мистецтва не можна розкрити без залучення людини до самостійної художньої діяльності, всі види якої стимулюють прояви фантазії, образного уявлення. Це стосується не тільки процесів творення, але й виконавських інтерпретацій, ефектів співпереживання у ході художнього сприйняття. Наявність творчого елемента забезпечує взаємозв'язок педагогічних впливів і саморозвитку людини, що є важливою умовою становлення критичності її мис-

лення, потреби постійного оновлення знань, здатності до духовної самоорганізації та самовираження.

Особистісну спрямованість мистецької освіти, що уможливило досягнення гармонії у відносинах між індивідом і соціальною сферою життя, можна проілюструвати трьома аспектами навчально-виховного процесу: пізнанням предметного світу, культурою спілкування, потребою в самоосвіті.

Так, найважливішим критерієм освіченої людини є вміння вчитися. Як уже зазначалось, функція освіти не зводиться до набуття знань та ерудиції. Головним вважається не сума знань, обсяг яких навіть для загального орієнтування у житті став сьогодні майже недосяжним. Суттєвого значення набуває засвоєння способів їх самостійного набуття, що необхідно для функціонування у мінливому предметному світі. Ця загальна для всіх видів освіти позиція є типовою для вивчення мистецьких дисциплін. Знати художні твори (їх сюжет, структуру, композицію тощо) - завдання важливе, але не самодостатнє: ці твори треба пережити і осмислити. Головне полягає у тому, щоб прилучити учнів до художніх цінностей, допомогти їм опанувати їх зміст. Знання про мистецтво (історичного і теоретичного характеру), не підкріплені глибокими індивідуальними пізнавальними процесами, нічого не варті. Вони є необхідним, але допоміжним компонентом, що сприяє більш глибокому осягненню та різнобічній оцінці мистецького твору. Згідно з образним висловлюванням О.Ф.Лосева, мистецтво прагне не до того, щоб його знали, а до того, щоб виражене в ньому розуміли. Причому знання і розуміння відрізняються одне від одного тим, що перше являє собою конструктивні, абстраговані схеми, а друге - емоційно забарвлену пізнавальну активність. Розуміння мистецького твору охоплює, крім констатації реального художнього факту (артефакту), намагання усвідомити його як вираження певного смислу. Цей процес пов'язаний з особистісною інтерпретацією символічного значення художньої форми, що сприяє узагальненню та конкретизації знань і повною мірою відповідає педагогічним вимогам смислотворчості, побудови особистісної картини світу через систему певних смислів.

Відомо, що широта і енциклопедичність знань нерідко уживаються з недостатньою освіченістю людини в її власне людському аспекті. Поняття розвитку особистості неодмінно охоплює її соціальний, комунікативний простір - сфери відносин, кола спілкування, власного мікросоціуму. За думкою М.М.Бахтіна, особистість, хоч і детермінована зсередини, не може жити поза "зустрічами" з іншими особистостями. Буття людини уявляється, таким чином, як діалог, що розгортається у царині "смислів та цілей". Згідно з цим другим критерієм освіченості як сформованого образу особистості, що відповідає вимогам суспільства у кон-

кретних суспільно-історичних умовах, є вміння орієнтуватися у людському світі. Ефективний засіб розвитку таких умінь становить мистецтво, яке називають "школою спілкування, котра формує культуру останнього" (Л.Н.Столович). Природа пізнання художнього твору, структура якого завжди розрахована на майбутній діалог з реципієнтом, тлумачиться у науковій літературі у контексті внутрішнього діалогу. Його партнерами можуть бути не тільки реальні суб'єкти, але і їхні образно-художні моделі. Спілкування з ними відбувається у процесі взаємодії художньої інформації та суб'єктивного варіанта її відображення у свідомості сприймаючого, який неначебто розмовляє з уявним "героєм" твору, ставить йому запитання і дає на них внутрішню відповідь. Формами такого усвідомлення спонтанних переживань, їх своєрідного упорядкування, осмислення, вербалізації є внутрішнє висловлювання, яке, як правило, супроводжується прийняттям особистісних рішень, виробленням самостійної позиції. Тому здатність до внутрішнього діалогу найповніше характеризує рівень розвитку людини і пронизує всі сфери людського життя, все, що має смисл і значення. Доки психічні новостворення не стануть предметом внутрішньої активності суб'єкта, не відображатимуться в його свідомості як спеціальна мета, розвиток індивіда не може вважатися його особистісним розвитком. На цій основі формуються вміння відчувати і сприймати іншого таким, яким він є, бачити себе його очима, виробляти і презентувати власний "імідж", бути зрозумілим і "почутим", без чого неможлива людська взаємодія.

Третім критерієм освіченості є незгасюча потреба самоосвіти і саморозвитку. В процесі особистісного становлення індивід формує свою природу, привласнює і створює предмети культури, виявляє себе перед самим собою. Сьогодні в педагогіці навіть висловлюється сумнів щодо правомірності терміну "вчити", оскільки можна не вчити, а вчитися. У такий спосіб уявлення про особистість як про досягнення певного виду досвіду призводить до необхідності описувати "зміст освіти у термінах змінювань суб'єкта навчання" (В.О.Петровський). Саме ці зміни спрямовують процеси поповнення і розширення знань особистості, характеризують рівень сформованості у неї певних якостей, допомагають глибоко зрозуміти навколишнє життя, своє призначення у світі, чому значною мірою сприяють зустрічі з мистецтвом, що дають людині нові враження і спонукають до подальшого життєвого пошуку.

Отже, можна стверджувати, що мистецька освіта характеризується майже невлотним для формальної фіксації розвитком особистості, "тим, що залишається, коли забувається все вивчене". Вона не зводиться до окремих функцій професійного навчання і художньо-естетичного виховання, оскільки є важливим ком-

понентом цілісного духовного розвитку особистості, який визначає можливості підвищення загального культурного потенціалу всього суспільства.

Останнім часом пропонується чимало напрямів оновлення, збагачення і розширення змісту мистецької освіти сучасними теоріями, відомостями з різних галузей знань. Однак, як показує практика, всі нововведення залишаються нереалізованими, якщо домінують інформативні методи навчання, якщо залишається незмінною педагогічна технологія, що не спрямовується на розвиток особистісного досвіду суб'єктів освітнього процесу. У свою чергу, впровадження нових технологій вимагає відповідної підготовки вчителів, професійне становлення якого також відбувається в органічному взаємозв'язку з особистісним розвитком. Тому зрілість учителя як особистості виступає невід'ємною складовою розвитку його професіоналізму: особистісні риси педагога суттєво впливають на професійну діяльність, а професійна діяльність є важливим чинником формування особистості.

Завдання особистісної орієнтації зумовлюють необхідність набуття вчителем нетипових для традиційної освіти вмінь: розкривати учням своє особистісне бачення мистецького твору; активізувати їхні процеси переживання; "відчувати" внутрішній світ іншого, його особистісні потреби; здійснювати діалогове спілкування; імпровізувати; бути драматургом, режисером і учасником тих чи інших педагогічних ситуацій. Адже ядро професійної позиції становить стиль педагогічного мислення, оволодіння яким виявляється у "зміщенні" установок із змістово-процесуальних аспектів навчання (що засвоїв, що зробив, яким чином мислить) на ціннісно-сміслові (місце, роль художнього пізнання у життєвій самореалізації учня, стимулювання процесів усвідомлення ним самоцінності мистецького твору). У такий спосіб, з одного боку, реформування освіти потребує "вчителя нової формації", а з другого - його підготовка стає реальною тільки у межах нової освітньої парадигми.

Словник ключових понять

Виховання - організований процес цілеспрямованого впливу на особистість з метою засвоєння знань про соціальні норми і цінності, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до них та набуття вмінь, застосування їх у власній поведінці.

Зв'язок навчання та виховання - органічна цілісність та взаємозумовленість формування складових духовного світу особистості в єдиному педагогічному процесі.

Мистецька освіта - освітня галузь, що спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і

ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури.

Навчання - організований процес взаємодії педагога та учня (студента), цілеспрямований на оволодіння знаннями про явища навколишнього світу та способами інтелектуальної і практичної діяльності.

Освіта - процес та результат формування якостей особистості засобами навчання і виховання відповідно до норм духовної культури і цінностей суспільства. Поділяється на початкову, середню, вищу; загальну та спеціальну освіту.

Особистість - людина, соціальний індивід, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільнозначущого та індивідуально-неповторного.

Особистісна орієнтація освіти - спрямованість на послідовне формування соціально значущих якостей особистості як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку.

Парадигма освіти - сукупність загальновизнаних у науці ідей, цінностей, методів, що визначають певний підхід до пояснення освіти та освітніх процесів.

Педагогіка - особлива галузь знань про освіту, що забезпечує процес відтворення людської культури при змінах поколінь і спрямована на розвиток особистості.

Педагогічна інновація - процес створення та масового поширення нововведень для більш ефективного розв'язання педагогічних проблем.

Педагогічна майстерність - професійна характеристика здатності педагога знаходити ефективні засоби впливу на учня з метою досягнення освітнього ефекту.

Педагогічна наука - система понять та концепцій про організацію процесу підготовки особистості до участі у культурному житті суспільства.

Педагогічна творчість - удосконалення відомих і творення нових способів, прийомів, засобів підвищення якості освітнього процесу.

Педагогічна технологія - детальне структурування та описання послідовності обґрунтованих методів здійснення освітнього процесу, що уможливорює одержання бажаного прогнозованого результату.

Самосвідомість - усвідомлення людиною себе як особистості, власних фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і самого себе.

"Я - концепція" - відносно стійка, більш чи менш усвідомлена система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свої взаємини з іншими людьми.

Контрольні завдання

1. Проаналізуйте функції педагогіки як науки та мистецтва.
2. Назвіть форми зв'язків педагогіки з іншими науками.
3. Поясніть сутність взаємозумовленості процесів навчання і виховання.
4. У чому полягає сутність поняття "особистісний досвід"?
5. Які особливості має мистецька освіта?
6. Як саме мистецька освіта сприяє реалізації завдань духовного розвитку особистості?
7. Розкрийте завдання педагогіки мистецтва.

Теми та питання для обговорення на семінарських заняттях:

Тема 1. Педагогіка як галузь наукових знань

1. Криза сучасної педагогіки та пошуки шляхів її подолання.
2. Педагогіка у системі інших людинознавчих наук.
3. Педагог: професія та особистість.

Тема 2. Особливості мистецької освіти

1. Взаємозв'язок емоційного та раціонального у пізнанні художніх явищ.
2. Особистісний характер осягнення образного смислу художніх творів.
3. Теорче самовираження як основа мистецької діяльності

Література

1. Герbart И. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания // Избр. пед. соч. М., 1940. Т.1.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Навч.-метод. посібник.-К., 1998.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Под ред. С.А.Смирнова.-М., 1999.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. - К., 1997.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студ. пед. ф-тів.-К., 1997.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. - М., 1999.
7. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методич. пособие /Л.В.Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. -М., 1999.

Розділ II. Методологія мистецької освіти

2.1. Філософські засади мистецької освіти

Історично перші філософські системи вбирали в себе практично всі знання про світ і людину, що не розгалужувались, а становили єдине ціле філософської науки. Однак уточнення проблематики філософії у процесі її розвитку призвело до диференціації окремих галузей знань: філософії історії, філософії математики, філософії фізики, філософії біології, філософії техніки тощо. До таких знань належить і філософія освіти. На основі узагальнення різних концепцій і течій, в яких осмислюється місце освіти в культурному житті суспільства, її взаємозв'язок з духовним прогресом людства, соціальні потреби у формуванні освіченої людини, ця галузь філософії визначає загальні підходи до розуміння гносеологічних та світоглядних проблем подальшого розвитку та реорганізації освітньої системи, пріоритетних напрямів проектування нової школи.

Відносно педагогіки як науки філософія освіти відіграє роль методології, що становить систему принципів і способів організації теоретичної та практичної педагогічної діяльності. Вона конкретизує загальні характеристики педагогіки у певних історико-культурних умовах і виконує три типи функцій.

По-перше, філософія освіти визначає смисл педагогіки та її взаємозв'язок з іншими сферами людської діяльності, тобто розглядає цю галузь знань з погляду цінностей суспільства, культури, особистості.

По-друге, філософія освіти спрямовує перспективи вдосконалення педагогічної діяльності, що виходить за межі власної філософського знання, але ґрунтується на вироблених філософією світоглядних та загальнометодологічних орієнтирах.

По-третє, філософія освіти акумулює концептуальні ідеї, пошуки, досягнення педагогічної науки та методи їх реалізації.

Означені аспекти філософської думки можна вважати вихідними для з'ясування змісту філософії мистецької освіти, що є похідною від філософії освіти та філософії мистецтва (естетики).

На основі понять та критеріальних узагальнень естетики - "своєрідної метатеорії мистецтва"³, у котрій інтегруються й кристалізуються найзагальніші знання про його закони, філософія мистецької освіти пояснює закономірності впливу мистецтва на людину та способи духовно-практичного осягнення художніх творів. Її завдання полягають у застосуванні методологічних, культурологічних, естетичних, мистецтвознавчих принципів для розкриття

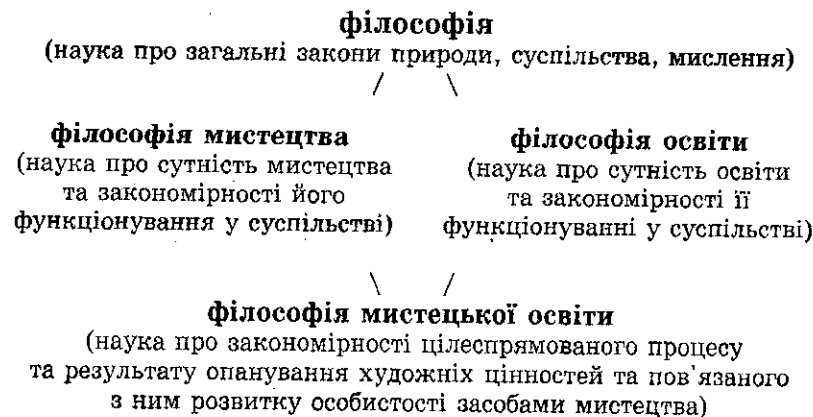
Естетика: Підручник /За заг. ред. Л.Т.Левчук. - К., 1997. - С.110.

тя теоретичних моделей сутності, світоглядного значення та місця мистецтва у загальній системі людської культури і освіти. Без такого філософського осмислення мистецька освіта багато втратила б у реалізації свого соціально-культурного призначення як засіб духовного зростання особистості.

Для того щоб підкреслити особливості філософського підходу до розгляду проблем мистецької освіти, доцільно провести аналогію з діяльністю митця, який інтуїтивно відчуває й відтворює красу, існуючу в світі, але не може пояснити її у поняттях естетики або діяльності вченого, який володіє методом науки, розширює межі пізнаного своїми відкриттями, проте може помилятися у визначенні сутності зробленого (С.Й.Гессен). Мета філософії мистецької освіти якраз і полягає в усвідомленні сенсу художньо-педагогічної діяльності на вищому рівні узагальнення теоретичного досвіду пізнання у філософських категоріях, законах, поняттях.

Отже, зміст філософії мистецької освіти охоплює вивчення самого мистецтва як самодостатньої системи і його функцій у структурі освіти, тобто є синтезом цих двох гілок філософського знання.

Взаємозв'язок філософії та її відгалужень - філософії мистецтва, філософії освіти, а також філософії мистецької освіти унаочнено схемою:



Проблематику філософії мистецької освіти можна умовно поділити на три групи.

Перша пов'язана з розкриттям сутності художньої творчості, складного співвідношення категорій відображення і вираження у мистецтві, специфіки засобів виразності, їх символічної природи, особливостей різновидів мистецтва в їх численних вимірах і формах, культурних традицій тощо.

Друга стосується основ сприйняття та розуміння мистецтва, природи його естетичного переживання, взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників у процесі інтерпретації художніх творів, тлумачення та уточнення термінів, що вживаються у мистецькій освіті, та ін.

Третю групу становить соціологічна та культурологічна галузь знань, спрямована на розкриття специфіки суспільного життя мистецтва, об'єктивно-реальних художніх цінностей, а також соціальних функцій мистецької освіти, що забезпечують їх поширення, обмін і споживання.

Вивчення філософії мистецької освіти, зокрема базових для будь-якої філософії понять об'єкта і суб'єкта, загального і одиничного (окремого), раціонального й ірраціонального, понятійно-логічного і образно-інтуїтивного супроводжується пізнанням парадоксів, дилем, антиномій, припущенням поліваріантних висновків, тобто потребує тих якостей мислення, що найбільше відповідають сучасним педагогічним вимогам розвитку творчої особистості, здатної до швидкого реагування на можливі зміни навчального середовища. Тому філософія мистецької освіти відіграє важливу роль не тільки як наукова дисципліна, але й як навчальний предмет. Про корисність його опанування яскраво свідчить посилення інтересу до філософських течій різних часів, що донедавна вважалися далекими від методологічних засад педагогіки. Серед них на особливу увагу заслуговують ті, що спрямовують сучасну освіту на процеси формування духовності особистості, результати якої не вимірюються кількістю засвоєної інформації та вміннями її використання на практиці, а характеризуються якісними змінами у розвитку внутрішнього світу, рис і властивостей людини.

Так, у сучасних умовах особливого значення набувають найвизначніші в історії філософської думки України етико-моральні вчення Г.С. Сковороди і П.Д. Юркевича. Засвідчуючи свою відповідність загальносвіттовим філософським масштабам, вони мають помітний національний колорит, бо фокусуються навколо теоретичної ідеї серця, характерної для української ментальності.

Зміст філософської позиції Григорія Сковороди, який був видатним філософом і поетом, співаком і музикантом, байкарем і педагогом, полягає в роздумах про людину, її внутрішній світ, моральне вдосконалення, необхідність безперестанного творіння самого себе. Стрижневим принципом всієї філософії цього велетня української культури є вчення про самопізнання, звернене в саму людину. Цей процес не може бути реалізованим як інтелектуальний акт, а здійснюється, з погляду Сковороди, тільки у переживанні. Тому його органом є серце - сукупність почуттів, бажань, прагнень, "осереддя" людини, емоційно-вольове ество її духу. Че-

рез кордоцентризм, що виражає пафос філософії Г.С.Сковороди, стверджується значення духовності як справді адекватного середовища для власне людського існування, розуміння невіддільності буття особистості від її вчинку, сенсу морального діяння. Категорія серця, якому філософ приписував можливість мислити і діяти, здійснювати вольові акти, бути головним засобом пізнання, акцентує значення емоційного чинника у розвитку особистості, а відтак - необхідність його врахування в організації освітнього процесу.

Принципи вчення Г.С.Сковороди органічно розвиваються у "філософії серця" П.Д.Юркевича. Пошук істини і добра, на думку філософа, не обмежується лише зусиллями пізнавальної діяльності розуму. Він є актом щирої душі, щирого серця як охоронця і носія всіх тілесних сил людини, центром її морального життя, вихідним пунктом всього доброго і злого. Концептуальне значення мають твердження про те, що життя духовне народжується раніше, ніж світло розуму, а знання утворюються внаслідок діяльності душі. Таке тлумачення проблем людського пізнання допомагає збагнути духовне життя як вираз неповторної індивідуальності особистості, що є важливим орієнтиром у розвитку сучасної педагогічної думки.

Для філософії мистецької освіти, що акумулює і на рівні методології узагальнює різні (специфічні й неспецифічні) знання про вплив мистецтва на людину, органічним є звернення до досягнень гуманістичної психології - сучасного теоретичного напрямку вивчення особистості. Згідно з цим напрямом, представниками якого є Е.Фромм, Г.Олпорт, Дж.Келлі, К.Роджерс та ін., сутність людини полягає в тому, що вона від природи здатна до самовдосконалення, внаслідок чого активно творить себе і постійно рухається у напрямку особистісного розвитку, творчості та самодостатності. Звідси випливає і ключова установка нового педагогічного мислення, що стверджує ідеали гуманного ставлення до людини як найвищої цінності буття і створення всіх умов для її вільного розвитку.

Найповніше означені принципи розкриває теорія самоактуалізації А.Маслоу, за якою найвагомішу силу впливу на людину становить творчість, що допомагає їй якомога повніше розкрити свій потенціал, таланти, здібності. З цієї позиції доходять висновку щодо функцій мистецької освіти у реалізації творчого потенціалу особистості як основи її самоактуалізації та формування віри у майбутнє.

Гуманістична психологія сягає своїм корінням в екзистенціальну філософію. Автори теорій екзистенціалізму - С.Кьєркегор, К.Ясперс, М.Гайдеггер, Ж.П.Сартр акцентують унікальність буття кожної людини, її відповідальності за смисл свого життя, здатність бути головним архітектором власної поведінки та

життєвого досвіду. Ці ідеї є важливими для визначення освітньої моделі формування особистості, яка свідомо робить свій вибір, спрямований на самоствердження власної гідності, самостійної позиції, життєвих орієнтирів.

І екзистенціалісти, і гуманістичні психологи підкреслюють значення суб'єктивного досвіду як основного феномена у дослідженні людини. Така теоретична побудова наближує систему їх поглядів до феноменологічного напрямку філософії, що дістав поширення у різних сферах наукового знання, зокрема у психології та педагогіці. Найбільш повно цей напрям розкрито К.Роджерсом, роботи якого відіграли ключову роль у становленні новітніх стратегій освіти. Центральне місце в них належить Я-концепції, що характеризує ідеальні уявлення шляхів самовдосконалення, можливості досягнення "Я - ідеального" і в такий спосіб дає підстави для висновків щодо ефективного педагогічного впливу на індивіда, якого можна досягти лише за умов урахування його власної точки зору на світ, відрефлексованих особистісних переживань, конструктивних творчих ініціатив.

Для філософії мистецької освіти виняткове значення має вплив феноменологічних ідей на проблематику художньої творчості, розробка якої пов'язана з іменами Е.Гуссерля, М.Шелера, Р.Інгардена, М.Дюфренна та ін. Ці досить відмінні одна від одної концепції об'єднують позиція щодо розглядання предметів такими, якими вони існують "в собі", поза емпіричним змістом та різноманітної соціальної зумовленості.

Ключовим поняттям феноменологічного методу виступає інтенціональність, тобто співвіднесення мети, задуму з об'єктом дії, що характеризує якість будь-якого акту свідомості, у тому числі спрямованість акту сприймання художнього твору. Саме інтенціональність - наріжне поняття феноменологічної естетики, характеризує ідеальне буття художнього твору, пояснює структурну організацію мистецтва як сукупність його особистісних значень і смислів, розкриває чуттєву конкретність образу, котрий естетично переживається суб'єктом сприйняття, глибоко індивідуальну, інтимну природу осягнення змісту твору, що є особливо важливим для розв'язання проблем мистецької освіти.

Слід підкреслити вплив феноменології і на мистецтвознавчу проблематику, що знайшла своє яскраве відображення в концепції артизації дійсності М.Дюфренна. Проголошуючи мистецтво найвищим типом пізнання, французький теоретик вбачав у ньому практично єдиний засіб гальмування деперсоналізації й дегуманізації людини в умовах сучасного суспільства. На думку Дюфренна, поширення естетичного досвіду здатне повернути людину в природний стан, і у такому поверненні "прометеївська" роль належить мистецтву.

Дедалі ширшого визнання у теорії та практиці мистецької освіти набуває феноменолого-діалектичний метод О.Ф.Лосева. Діалектику художнього твору філософ визначає як постійне "становлення рухливого покою самототожнього розрізнення". Ця формула означає, що з одного боку, художній твір є цілісним матеріальним утворенням і фіксується незмінною художньою формою, а з другого - це динамічна система, розуміння якої детерміновано тим чи іншим історичним етапом функціонування мистецтва, а також особливостями неповторно-індивідуального досвіду кожної людини, котра сприймає його. Звідси випливає і характеристика мети мистецтва: не як відображення дійсності, її конкретне копіювання, а як вираження глибинної предметної сутності явищ та їх осмислення у символічній художній формі, що є образотворенням нової, іншої реальності, не тотожної звичній повсякденності.

Категорія символу тлумачиться у контексті повідомлення певного смислу, який митець трансформував таким чином, щоб його можна було передати та зрозуміти. Інакше кажучи, змістом художнього вираження є внутрішній смисл твору, що має і свій зовнішній бік - художню форму, якій притаманна символічність. А оскільки символ є умовним знаком, який завжди передбачає індивідуальну інтерпретацію, специфіка мистецтва полягає у максимально повному вираженні особистісного світорозуміння і митця, і сприймаючого.

Ступінь символічності творів мистецтва, тобто ступінь потенційного розкриття художнього смислу (реально він розкривається лише у конкретному суб'єктивному процесі художнього сприйняття і розуміння), визначає період їх активного життя в духовному соціумі. Твори, що відображають вузький, незначний і буденний смисл, тобто твори невисокого ступеня символічності, є творами-одноденками. Високохудожні твори з неосяжним смислом наповненням, досягають найвищого ступеня символічності й набувають статусу вічних цінностей мистецтва. Тому символічний характер художнього відображення можна вважати системоутворюючим принципом, який зумовлює самоцінність, самодостатність мистецького твору, що не потребує для свого смислотлумачення будь-яких прямих зіставлень з конкретними життєвими реаліями.

Чимало ідей, проголошених у межах феноменологічної орієнтації, стали поштовхом теоретичних пошуків і поступово інтегрувалися в суміжні з нею філософські концепції. Такою є концепція інтерпретації, що посідає важливе місце в естетиці Р.Інгардена. Вчений порушує питання про невизначеність, незавершеність художнього твору як особливу якість мистецтва. Процес сприймання стимулює творчу активність реципієнта, який доповнює твір своєю уявою.

Ця ідея перетинається з вихідною тезою рецептивної естетики (Г.Р.Яусс) щодо рухливості смислу художнього твору і необхідності врахування у процесах розуміння мистецтва не тільки змісту автономного тексту, а й результатів конкретизації його смислового значення суб'єктом сприйняття.

Тлумачення творчо-індивідуальних реакцій, що зумовлюють поліваріантність сприйняття, багато в чому спираються на герменевтичну теорію (Ф.Шлейєрмахер, В.Дільтей, М.Гайдеггер, Г.Г.Гадамер), згідно з якою пізнання індивідуального задуму митця не потребує від реципієнта "переселення" в чужу культуру. Сприймаючий залишається самим собою і через порівняння художнього образу з власним досвідом проникає у духовний горизонт мистецького твору, осягає його образний смисл. Адже індивідуальне сприйняття спирається на особистісний інтелектуальний і емоційний досвід, що роздрібнює значення твору на безліч "індивідуальних сприймань" і це призводить до того, що кожний реципієнт має власну версію розуміння його текстуального значення.

Принципового значення для філософії мистецької освіти набуває й інтуїтивістська естетика (А.Бергсон, Б.Кроче), автори якої надають особливого значення інтуїції, що доповнює інтелектуальні процеси і дає можливість людині не лише бачити світ, а й схоплювати глибини духовного, недоступні інтелекту. Тлумачення цієї категорії істотно змінює сучасну картину пошуків у галузі вивчення мистецьких дисциплін і вимагає осмислення тих резервів, які ґрунтуються на актуалізації прихованих психологічних можливостей позасвідомого у розвитку особистості.

Наведені концепції, жодна з яких не претендує на "єдино вірну", свідчать про існування різних методологічних підходів до розуміння сутності впливу мистецтва на особистість. Тому завданням філософії мистецької освіти є не акцентування якогось одного з них, а знаходження принципових позицій консенсусу. Їх узагальнення дає підстави сформулювати такі актуальні для філософії мистецької освіти ідеї:

- найхарактернішими ознаками специфіки художньої форми є її цілісність та самодостатність. Вона завжди виражає певний смисловий зміст, який розуміється як власно мистецький феномен;
- сприйняття і розуміння мистецького твору містить не тільки констатацію конкретного артефакту, а й намагання усвідомити, що саме становить цей факт у смисловому відношенні, осягнути його як вираження образного смислу;
- принципом відтворення смислу в мистецтві є символічність, що визначає художню цінність твору;
- мистецьке спілкування є процесом пошуку смислу через розкриття символічних значень твору та їх особистісне усвідомлення;

- вираженість у художньому явищі суб'єктивного світобачення митця передбачає глибоко особистісний характер його сприйняття;
- мистецький твір є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації.

Пріоритетність теорій, в яких акцентується роль індивідуальності суб'єкта, особистісної неповторності художнього сприйняття, необхідності врахування специфіки емоційних і раціональних, свідомих і позасвідомих реакцій у спілкуванні з мистецтвом, заслуговує найпильнішої педагогічної уваги й істотно позначається на переосмисленні принципів вивчення мистецьких дисциплін. Традиційною складною взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного чинників досягнення художнього твору більше уваги приділялось першому з них. Сьогодні стає очевидним, що результати ефективності навчання не можуть обмежуватися підготовкою до аналізу художньої форми, засвоєнням авторитетних суджень про мистецтво, копіюванням готових зразків виконавської інтерпретації твору, критичної думки щодо естетичного кредо митця та особливостей його творчого стилю, зведенням творчої діяльності до виконання стереотипних дій за тим чи іншим шаблоном. Важливим є збагачення процесу художнього пізнання способами, які давали б можливість фіксувати й стимулювати оригінальні вияви особистісних реакцій і створювати необхідні умови для творчого самовираження суб'єктів навчального процесу.

2.2. Культуровідповідність освіти

Розвиток освіти як соціального інституту зумовлений багатьма чинниками та умовами функціонування суспільства, серед яких одним з найважливіших є взаємозв'язок з культурою. Саме культура фокусує систему ціннісних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття - більш осмислений та упорядкований. Тому одним з основних принципів освіти можна вважати принцип культуровідповідності, імперативно проголошений ще А.Дистервегом: "Навчай культуровідповідно!". Він означає співзвчність навчання і виховання вимогам середовища й часу, формування особистості в контексті сучасної передової культури і науки, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема національних досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчально-виховного процесу та їх подальший розвиток.

Поняття культури (від лат. cultura - оброблення, вирощування, у педагогічному контексті - освіта, навчання, виховання) охоплює

сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються у результатах продуктивної діяльності людини, зокрема у галузі освіти та мистецької творчості. Під культурою суспільства розуміють також установи та організації, що забезпечують її функціонування (школи, заклади вищої освіти, музеї, театри, філармонії, творчі спілки, товариства тощо).

Водночас термін "культура" характеризує рівень освіченості окремої людини, такі її риси, як ерудованість, ввічливість, акуратність, витриманість та інші, а також якісний рівень оволодіння видами діяльності. Звідси широкого вжитку набули словосполучення "культура праці", "культура обслуговування", "культура мислення", "культура мови", які характеризують певні досягнення людини.

Втім у більш строгому науковому значенні культура не має оцінювального навантаження, а є широким "нейтральним" поняттям, що відрізняє всі форми суспільного життя від тваринного буття. Вона означає сукупність того, що штучно створено людиною, на відміну від того, що утворилося природним шляхом, без людського втручання. З огляду на це стає зрозумілим, що у будь-якій культурі, як найзагальнішій характеристиці суспільства, існують явища прогресивні й реакційні. Це яскраво простежується на прикладі освіти. Досить згадати, як у певні історичні періоди перевага надавалась середньовічній схоластичній педагогіці, догматичному способу мислення, нав'язуванню ідеологічних міфів побудови комунізму тощо.

Оскільки в культурі як людському утворенні відбиваються риси її творця, поняття культури обіймає не лише те, що існує поза людиною, а й ті зміни, які відбуваються в ній самій, в її фізичному і духовному стані. Адже створюючи і розвиваючи світ продуктів людської діяльності, цей "другий Всесвіт", людина створює і розвиває саму себе. Саме через культуру вона відкриває і перетворює світ та своє "Я", реалізує власний духовний потенціал, наближується до світових досягнень людської цивілізації.

Отже, культура - це явище соціального буття, що характеризує його найрізноманітніші феномени, а центральною проблемою культурологічного знання є розмаїття зв'язків людини з навколишнім світом. Це дає підстави виокремлювати два типи культури: матеріальну, основою якої є матеріальне виробництво - фундамент культури, та духовну, що уособлює духовне життя суспільства і становить фокус, життєвий центр культури.

Вибудовуючись над матеріальною, виростаючи з неї, духовна культура виконує відносно матеріальної організаційні, управлінські, прогностичні та інші функції. Разом з тим, духовна культура має самостійну цінність для людини і знаходить своє ви-

раження у вільній грі розуму, почуттів, прагненні до пізнання, філософського споглядання. Світом духовної культури є наука, філософія, мистецтво, релігія, де створюються ті цінності та ідеї, крізь призму яких люди сприймають та розуміють навколишню дійсність, спрямовують свою життєдіяльність.

Однак ці процеси відбуваються лише тоді, коли людина не просто споглядає, а актуалізує культуру у власній творчій діяльності, бо культура є універсальним засобом творчої самореалізації, і предмети культури становлять результат її творчої активності. Кожний суб'єкт не тільки розвивається на основі опанованої ним культури, але і вносить у неї дещо принципово нове, тобто стає творцем нових елементів культури. З огляду на це опанування культури як системи цінностей сприяє творчому розвитку особистості.

Як засіб реалізації людської творчості культура характеризується розмаїттям форм і типів свого розвитку, котрі закріплюються і набувають усталених норм та зразків. У такий спосіб складається надіндивідуальна логіка культурного розвитку, що не залежить від конкретної особи, а визначає думки і почуття певної групи людей: соціальної, національної, професійної. Саме це доводить справедливості твердження, що не тільки людина є творцем культури, а й культура творить людину. Вона являє собою той аспект суспільного життя, що пов'язаний з наслідуванням, накопиченням цінностей, переданням їх наступним поколінням. Культура завжди залишається скарбницею досвіду, яку люди постійно збагачують і яка водночас живить цілі покоління людей. Кожний індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такий взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості.

Звідси можна дійти висновку щодо важливості залучення кожної особистості до предметного світу культурних цінностей, трансформація та збагачення яких забезпечує її розвиток. Індивід може вважатися тоді особистістю, коли він прилучений до культури відповідної історичної епохи, а його почуття і думки набули певної культурної форми. Людина здатна бути носієм і творцем культури тільки тому, що вона "занурена" у соціально-культурне середовище, в той культурний контекст, з якого вона засвоює свої уявлення, правила життя, способи дій. Тому вплив культури на людину можна вважати інтегральним фактором її соціалізації, індивідуальним результатом опанування культурних цінностей суспільства, характеристикою освіченості особистості. Відоме образне порівняння культури людини з "екраном знань", що формується в її свідомості. Такі "екрани" є вельми різноманітними за обсягом, глибиною й оригінальністю. Але всі вони зумовлені загальним станом розвитку культури суспільства.

Проте поняття особистісної культури не зводиться до суми знань, переконань, умінь, здібностей індивіда, хоч вони у своєму тісному взаємозв'язку є важливими характеристиками культурного розвитку людини. Особистісна культура - це узагальнена ознака змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя. Її компоненти утворюють системно сформовані ціннісні якості, що реалізуються у діяльності й в яких результати суспільної культури виявляються як особисті досягнення.

Наведене визначення особистісної культури дає підстави сформулювати три групи її критеріальних ознак: когнітивну, ціннісну та регулятивну.

Першу групу складають різноманітні знання як найважливіший компонент культури, що забезпечує шлях входження до неї.

Друга група - це усвідомлення ціннісного значення предметів культури, здатність оцінювати їхні властивості з позицій певних ідеалів.

Третя група характеризує ті вимоги та правила, відповідно до яких людина будує свою поведінку і діяльність, дотримується норм, прийнятих тією чи іншою культурою.

Звідси випливає, що завдання освіти (загальної і професійної) полягають у прилученні людини до культурних цінностей, а культура розвивається внаслідок освітніх процесів і при зміні поколінь зберігається як самовідтворююча система певних норм і зразків життя суспільства. Світ культури - це різноманітні сфери людської діяльності, численні технології, інститути і організації, потоки інформації, що несуть знання і норми регуляції поведінки членів суспільства, ціннісні орієнтації та уподобання, форми комунікації людей, тобто розмаїтий світ предметів, явищ, ідей та образів.

Яким же чином відбувається передача культури, її наслідування та засвоєння? У розумінні цих процесів важливого значення набуває інформаційно-семіотична концепція культури, що органічно поєднує такі основні підходи до вивчення культури, як технологічний (аналіз культури з точки зору техніко-економічних показників розвитку суспільства, рівня його виробництва), діяльнісний (розгляд певних типів і форм життєдіяльності людей, сукупність яких створює специфічні особливості тієї чи іншої культури), аксіологічний (ототожнення культури з духовною сферою життєдіяльності, форм еволюції релігійних, моральних, правових, філософських, політичних норм суспільства та його естетичних поглядів і смаків).

Згідно з інформаційно-семіотичною концепцією культури кожне її явище є носієм особливого смислу, що зберігається і передається у вигляді знаків, які утворюють свого роду "матеріальну оболонку" смислу. Люди, що творять культуру, духовно і практично "об-

робляють" предмети своєї діяльності, виражають у них свої уявлення, поривання, надають їм певного значення, смислу, відповідно до ціннісних норм середовища, в якому ці предмети функціонують. Тому розуміння культури передбачає здатність не лише чуттєво сприймати зовнішню сторону предмета, а й "розшифровувати" його внутрішню сутність, соціально значущу інформацію, виражену відповідними знаками.

Такими знаками, систему яких досліджує семіотика, є слова людської мови, тобто природні вербальні мови спілкування людей, а також знаки штучних мов, зокрема засоби вираження різних видів мистецтва: ноти, фарби, лінії, рухи, ритм, композиція художнього твору тощо. Їх конкретне сполучення створює знаково-відображувальну систему, що кодує і передає певний зміст, тобто художню інформацію. Вона може втілюватися зображально-графічною мовою (живопис, плакат, фотографія), будуватися на основі жестів і дій (театр), комбінувати різні типи кодів. Однак якими б матеріальними засобами не були "записані" художні "повідомлення", завдяки ним стає можливою трансляція продуктів духовної культурної діяльності, розуміння типу ментальності, образу світу, характерного для даного історичного періоду. Зв'язок інформації і коду визначає взаємозумовленість матеріального (знак) і духовного (смысл) аспектів культури, всі явища якої містять певний специфічний смысл, виражений відповідними знаками.

Знання своєрідної, унікальної мови культури є необхідним для всіх видів людської діяльності. Однак особливого значення це набуває в семіотичному полі символів - знаків, що найбільш ёмно і лаконічно відображають багатогранний смысл об'єкта, передають абстрактні ідеї та поняття, пов'язані з ним. Якщо просто знак має одне, чітко закріплене за ним значення, то символ є багатозначним і піддається різним тлумаченням залежно від контексту. Саме таку образно-символічну систему являє собою світ художньої культури, оскільки створення нових узагальнених і абстрактних образних символів становить спеціальну мету і призначення мистецької діяльності.

Поняття художньої культури, яку іноді називають "високою культурою", визначається як сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності людини, що створює, розповсюджує і опановує твори мистецтва, а також матеріальні предмети, які є естетично цінними. Ця галузь культурологічного знання тісно пов'язана із загальною теорією мистецтва та в цілому з мистецтвознавством. Однак її відмінність полягає у вивченні масових процесів функціонування мистецтва, художніх уподобань та смаків того чи іншого суспільства, типових мистецьких зразків. Тому нерідко під художньою культурою розуміють сферу всієї

культурної діяльності людини. І хоч таке тлумачення звужує широкую царину цього поняття, слід погодитись, що саме мистецтву, яке задовольняє універсальну потребу людини - осягнення навколишньої дійсності у різних формах людської чуттєвості, належить провідна роль у розвитку культури. Створюючи особливу вигадану реальність, яка є цілісним, концентрованим відображенням глибинної сутності різноманітних явищ світу, мистецтво стає для людини джерелом життєвого досвіду, спеціально організованого, продуманого і оціненого з точки зору істинного смислу. В структурі духовних відносин воно стає дійовим засобом впровадження культурних норм і цінностей, уявлень і знань, необхідних для повноцінного функціонування суспільства. До нього звертаються різні засоби соціальної регуляції - міфологія, релігія, політика, ідеологія, бо їм бракує тих засобів виразності, якими володіє мистецтво, що не обмежується естетичною функцією "вираження прекрасного", а має поліфункціональний культуротворчий вплив на людину: пізнавальний, аксіологічний, комунікативний, інформаційний, адаптивний та ін.

Особливого значення це набуває за сучасних умов широкого впровадження у побут людини засобів масової комунікації, розвитку комп'ютерної мережі, що загострили питання функціонування у суспільстві культури і антикультури. Mass-media з її величезною інформаційною насиченістю, кількістю каналів, оперативністю дії суттєво вплинули на характер прилучення людини до явищ культури, масове споживання якої перетворилось на самостійну сферу суспільного життя. Поряд з позитивними ситуаціями доступності культурної інформації це спричинило й негативні наслідки у розвитку духовної сфери. Так, з одного боку, творці та транслятори мистецтва з метою його широкого впровадження часом поступаються художніми критеріями творів, намагаються зробити їх простішими для масового сприйняття. З іншого боку, недостатній рівень культурного розвитку реципієнтів призводить до того, що більшість з них не мають бажання утруднювати себе розумінням складної художньої мови мистецтва і віддають перевагу тим примітивним зразкам масової культури, що нерідко за своєю мистецькою якістю перетворюються на свою протилежність - антикультуру.

На думку А.Кончаловського, через згубну роль mass-media сучасне мистецтво втратило притаманний творчості суб'єктивізм оцінки реальності.⁴ Самобутність сама по собі не є необхідністю. Внаслідок цього у творах, навіть таких великих митців, як А.Шнітке, вагоме місце посідає музичний колаж, запозичення. Принципом мистецтва стає цитування, самоповторення, множен-

⁴Кончаловский А.С. Низкие истины. - М.: Коллекция "Совершенно секретно", 1999.- с.360-361.

ня, а відтак втрата потреби глибоко індивідуального самовираження.

Певну уніфікацію, характерну для світового мистецтва, зумовлюють і прискорені темпи життя, а водночас з ними - прискорені процеси творення і художнього сприйняття. Від митця вимагається швидкий виклад матеріалу, оскільки реципієнт спрямований на одержання короткої інформації у лаконічних образах. Він уже не сидить на березі, довго-довго споглядаючи пейзаж. Адже у нього на це немає часу. І у своєму нервово напруженому житті схильний не до трагедійно-героїчних сюжетів, а до рожевих, досить стереотипних оптимістичних фіналів.

Подібні твори змінюють свого сприймаючого, який значною мірою формується продукцією телебачення, відео, комп'ютерної техніки. Ці технічні засоби створили таку сферу віртуального спілкування людини з художньою культурою, яка для багатьох стала манією. Психологи вважають, що у світі понад одинадцять мільйонів страждає "комп'ютерною хворобою". Багатьох комп'ютер, а саме - інтернет, затягує у свої тенети настільки, що "віртуал" перестає помічати реальну дійсність. Інтимний діалог з комп'ютером викликає так звану "інтернет-залежність", що шкодить здоров'ю і навіть заважає нормальному розвитку особистості.

В усвідомленні доцільних шляхів подолання існуючих вад функціонування художньої культури важливого значення набуває врахування національного чинника. Художня культура завжди самобутня, має власний зміст і форму, є продуктом творчого генія народу і несе на собі відбиток його історичної долі та національних особливостей. Уявлення про мистецтво народжуються у людини через "національний образ світу" як один з варіантів єдиної світової цивілізації, єдиного історичного процесу розвитку людства. Тому досягнення творів мистецтва, їх впливу на особистість можливо тільки за умови глибокого пізнання історико-етнічного коріння нації.

Як же співвідносяться між собою поняття "культура" і "національна культура"? Смысл слова "культура" змінюється залежно від контексту. Найчастіше цим словом позначається загальна культура всього людства, світова культура в її глобальному значенні. Проте під словом "культура" може розумітися і якась окрема її частина, тобто культура конкретно-історичного суспільства. Саме такою локальною культурою є національна культура, один з компонентів якої становить художня культура.

Кожна нація як етносоціальна спільнота характеризується єдиним семіотичним полем - системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, зокрема засобів художньої символіки, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів

суспільства. Наприклад, у традиційно-побутовій культурі українського народу важливу художньо-пізнавальну функцію здавна виконувала вишивка, що прикрашала інтер'єр українського житла. Символом гармонійності і краси навколишнього світу, моральних чеснот життя є образи золоті ниви пшениці та блакитного неба, вишневого саду, зелених дібров. "Входження" у це семіотичне поле, його усвідомлення, почуття приналежності до нього формує самосвідомість людини, в тому числі, національну самосвідомість, що є найважливішою ознакою культури особистості.

Важливо підкреслити, що усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, генетичного зв'язку з іншими представниками даної групи, уявлення про своє походження, знання особливостей одягу, фольклору, народних промислів, традицій, звичаїв та інших ознак самобутності народу є конче важливими складовими етнічної культури, що становить вихідні засади національної культури. Втім ці поняття не є ідентичними. Видатні досягнення національної творчої діяльності не зводяться лише до народної етнічної культури. Національна приналежність людини є тим культурним явищем, що належить не до побутового, а до найвищого рівня розвитку людської цивілізації, результати якої втілюються в творчості найталановитіших представників нації і вимагають для свого розуміння освіченості, ерудиції, відповідної культурологічної підготовки членів суспільства. До творення національних образів художньої картини світу причетні митці, виконавці, інтерпретатори, суб'єкти художнього сприйняття, мистецтвознавці, художні критики, педагоги, пропагандисти та ін. В їх діяльності акумулюються результати культурної творчості цілих художньо-історичних епох, що завжди мають водночас універсальний і національний характер. Завдяки цьому загальнолюдське втілює в собі багатство національно особливого, індивідуального, окремого. Саме таке широке розуміння національної культури в її органічному зв'язку з світовою культурою розкриває прогресивність культурного розвитку, можливість діалогу з іншими культурами, шляхи інтеграції у світовий простір, усвідомлення національного в глибинах людського життя і загальнолюдського як індивідуального і особистісного. Адже мистецькі зразки специфічного національного творення закріплюються на малі людства, стають надбаннями світової культури тільки тоді, коли вони оцінюються як національний внесок у міжнародний фонд, коли національні досягнення репрезентують непересічні духовні цінності світового значення.

Культурний прогрес нації виявляє і аналізує історія. Розуміння творів мистецтва змінюється від епохи до епохи і ніколи не може досягти свого кінцевого варіанта. Кожне нове покоління усвідомлює зміст явищ художньої культури, виходячи із своїх власних,

сучасних уявлень про мистецтво. Тому культурні цінності є вічними і постійно збагачуються та доповнюються новими гранями художнього смислу, новими смисловими реєстрами. Історична дистанція в часі, що завжди накопичує величезний культурний зміст, дає можливість виявити, осягнути, реконструювати та інтерпретувати мистецькі цінності минулого, подивитись більш глибоко і уважно на художні твори сучасності, зрозуміти складні проблеми культури сьогодення.

Студіювання історико-стильових рис національної української художньої культури, вибір найбільш репрезентативних культурних феноменів, їх конкретно-історичний аналіз з погляду вагомості в художньому житті минулого та сучасного України є необхідним для визначення художньо-культурологічних пріоритетів у сфері освіти, вироблення орієнтирів щодо функціонування народного і професійного, елітарного і масового національного мистецтва, формування уявлень про художню картину світу як ідентифікатора національного розмаїття мистецьких образних систем.

Отже, багатозначний термін культура має досить широке смислове навантаження. Він уможливорює визначення таких параметрів людського буття:

- певної історичної епохи у розвитку людства;
- характеристики конкретного суспільства або народу (етносу);
- специфічних сфер діяльності суспільства, соціальної групи, конкретного індивіда, носія типових форм життєдіяльності;
- характеристики рівня саме духовної культури, а в більш вузькому значенні - характеристики художньої культури;
- рівня освіченості та розвитку людини.

Звідси стає зрозумілим, що культуровідповідність мистецької освіти полягає в опануванні суб'єктами навчально-виховного процесу знань на рівні сучасних досягнень культури; розумінні її ролі у життєдіяльності суспільства і кожної людини; реалізації такого педагогічного впливу, який спрямований на прилучення до скарбниці світових і національних художніх цінностей з метою духовного розвитку особистості; формуванні творчих здібностей, світоглядної позиції, здатності до морально-естетичного самовдосконалення.

2.3. Світоглядна функція мистецтва

Стрижнем культури, що об'єднує у свідомості людини знання про світ і саму себе, визначає пріоритет тих чи інших цінностей, спрямовує функціонування різних ланок суспільства, зокрема освіти, є світогляд. Він розглядається у науковій літературі як особливе духовно-практичне утворення, що дає загальне уявлення про ставлення людини до природи, суспільства і характеризує

комплекс усіх сутнісних сил особистості: систему поглядів на світ і своє місце в ньому, ставлення до оточуючої дійсності, життєві позиції, ідеали, принципи. Від простої сукупності знань світогляд відрізняється тим, що у ньому злиті результати пізнавальної і практичної діяльності людини. На цьому ґрунті виробляються її переконання, які стають основою образу життя, життєвих програм, ціннісних орієнтацій. Тому формування світогляду, що органічно взаємопов'язує досвід, знання, свідомість, почуття, волю є найважливішим завданням освіти.

Як відомо з нашої історії, довгий час науково-теоретичний і практичний зміст світогляду обмежувався одномірним ідеологічним підходом до оцінки явищ дійсності, що породжувало догматизм і схоластику педагогічних процесів. Нав'язування певного напрямку думок не сприяло перетворенню суспільних ідей на власні переконання, розвитку своєрідності особистості, глибоко індивідуальному осягненню духовних цінностей, ефективному формуванню у суб'єкта навчання свого погляду, а відтак становленню його чітко вираженої життєвої позиції.

Сьогодні стає дедалі більш очевидним, що знання про світ - ширші за будь-які ідеологічні уявлення. Зміст світогляду визначається різноманітними відношеннями у системі "природа - суспільство - людина", що розвиваються в єдності історично мінливого і вічного, загального та індивідуального і підкреслюють суб'єктивне значення світогляду для кожної окремої людини. У такому розумінні світогляд, як фокус людського бачення світу, являє собою центральний елемент духовного світу особистості, специфічну призму духовності, через яку сприймається, оцінюється і осмислюється навколишнє життя.

Асоціативне тло духовності за самою етимологією слова первісно мало релігійне забарвлення і означало звернення людини до трансцендентального розуму, до надприродних сил, внутрішню трепетливість релігійного виміру буття. Проте у широкому розумінні цю категорію не можна вважати виключно сакральною. Термін "духовність" визначає цілісну активність людської психіки в її соціокультурній детермінованості, тобто специфічно людський спосіб відображення та осягнення дійсності, здатність вийти за межі необхідності задоволення первинних матеріально-практичних, фізіологічних потреб і будувати своє життя на засадах розуміння високого призначення людини, потреби постійного самовдосконалення. Людина є духовною настільки, наскільки вона замислюється над питаннями пізнання світу, сенсу та призначення свого життя і прагне отримати на них відповідь.

Отже, саме з поняттям духовності співвідноситься світоглядна позиція, яка санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сферу загальнолюдських цінностей і у такий

спосіб виступає критерієм справжнього людського прогресу. Звідси випливає важливий висновок щодо необхідності формування в освітньому процесі гуманістичного світогляду, тобто розвитку таких якостей свідомості й діяльності людини, які акумулюють у собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці.

У загальній системі світоглядної орієнтації особистості, яка поєднує емоційні та раціональні форми осягнення навколишньої дійсності, розрізняють світовідчуття, світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння. Вони не існують окремо, у "чистому вигляді", оскільки цілісна структура світогляду узагальнює різноманітні уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про смисл людського життя, історичну долю людства тощо. Відмінним є лише характер чуттєво-емоційних та понятійних образів, що беруть участь у сприйнятті, осмисленні та переживанні навколишньої дійсності. Залежно від того, яке місце посідають ці образи в структурі суспільної свідомості людини, виділяють філософський, науковий, міфологічний, релігійний і художній світогляд.

Філософські погляди і переконання є фундаментом світогляду і виконують функції теоретичного усвідомлення, раціонально-понятійного вираження та обґрунтування сукупності знань про сутність всесвіту, суспільного буття, історично об'єктивної картини дійсності.

Наукові знання у системі світогляду орієнтують людину чи групи людей у навколишній соціальній і природній реальності на основі теоретичних та експериментальних відомостей про різноманітні явища світу.

Міфологія виражає уявлення людини про навколишній світ у вигаданих ідеальних, магічних, фантастичних образах, які відображають різні форми поклоніння природі, її символізацію у вигляді чуттєво-конкретних персоніфікацій та одухотворених істот, що уявляються цілком реальними.

Релігійний світогляд абсолютизує людський досвід обоження надприродних сил, прагнення піднятися до усвідомлення у космічно узагальненому вигляді вищого духовного смислу людського призначення.

Художній світогляд є специфічною формою емоційно-ціннісного відношення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки і орієнтири людини, виражені в творах мистецтва.

Мистецтву властива висока "чутливість" до всього, що відбувається навколо, до тих історичних зрушень, які тільки народжуються. Воно завжди узагальнює і синтезує найсуттєвіші й найзначніші проблеми людського життя, викликає до них суспільний інтерес. Закріпленню у свідомості одержаних знань сприяє

емоційна забарвленість художньої інформації, яка передбачає почуттєвий рівень реагування, що розширює межі пізнання навколишнього світу, допомагає усвідомити його іманентне багатство.

Особлива активізація свідомості засобами мистецтва зумовлюється тим, що художній твір і відтворює дійсність, і оцінює зображуване, прагнучи виявити його сутність. Така передача цінності буття не тільки збагачує своїх читачів, глядачів, слухачів життєвим досвідом, але й спонукає до його ціннісного переживання, яке становить важливий компонент світоглядної позиції. Не випадково саме мистецтво, котре виникло раніше, ніж наука і філософія, тривалий час відігравало провідну роль в осмисленні світу.

Зіставляючи і порівнюючи структурні відмінності мистецтва і науки, мистецтва і філософії, мистецтва і релігії як цілісних систем принципів, засобів, методів відображення світу, важливо акцентувати і таку специфіку мистецтва, як особистісний тип бачення навколишнього світу, його пізнання та оцінки. Ті самі світоглядні проблеми висвітлюються різними митцями неоднаково, а тому художні твори є оригінальними і неповторними. У суспільному житті ця закономірність виявляється в тому, що на кожному історичному етапі є багато протилежних та співіснуючих художніх напрямів, шкіл, течій, зародження і розвиток яких відображає зміну світоглядних концепцій, характеризує своєрідні зразки особистісного світогляду.

Отже, творча глибока мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на якому він водночас виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу художньої реальності кожну людину. Причетність до загальнолюдського досвіду допомагає їй виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми і людством у цілому. Дотримуючись "норм" художньої культури, людина змінює і свою власну "натуру". Художнє світобачення стає при цьому внутрішнім змістом суб'єкта, індивідуальний досвід художнього світосприйняття розширюється і збагачується, почуття, смаки й потреби набувають культурно-естетичної форми.

Під впливом художніх образів безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної ідеальної сутності. Саме в цьому виявляється катарсичний характер естетичних відношень, що виступають способом розвитку художнього світогляду людини. Коли мистецтво входить у наше "Я", коли ми відчуваємо весь світ у собі й себе в ньому, відбувається ідентифікація внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу мистецького твору і алогічної сфери самосвідомості особистості, смислової предметності мистецтва

і непередбаченого суб'єктивного почуття. Це і є найважливішою передумовою духовної насолоди, яка впливає на формування світогляду особистості. Форми її фіксації можуть бути різними: від мовчазного захоплення до аналітичних міркувань з приводу пережитого, від натхнених слів до зосередженого, глибинного проникнення у художній матеріал, відчуття його образного наповнення. Адже своєрідність мистецтва полягає в тому, що воно потребує від людини і здатності розуміти смисл твору, і усвідомлювати свої переживання і думки. Тому мистецтво, з одного боку, підноситься над людиною, а з іншого, - людина сама відкриває себе мистецькому світові, завдяки чому він стає здобутком власного духу особистості.

Унікальна можливість особистісно пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, перебування в образі інших зумовлює таку універсальну самовизначеність, якої людина не досягла б, користуючись тільки засобами наукового пізнання. Тому художній світогляд є не менш важливим, ніж інші його види, зокрема філософський та науковий. І об'єктивні знання, і образні уявлення однаково культивують світосприйняття людини.

Мистецтво як особливий вид людської діяльності пронизує всі види світогляду. Можна легко простежити взаємозалежність художніх і релігійних світоглядних ідей у численних явищах духовного мистецтва. Не треба доводити значення міфологічних образів у розвитку художньої творчості. Широко відомі факти евристичного впливу на людину образної асоціації, художньої метафори, що ставали трампліном для виникнення нової наукової ідеї. Про спорідненість мистецтва та філософії свідчить те, що вони співвідносяться з навколишньою дійсністю через специфічні образи, що створюються з метою пояснення та осмислення сутності реальних об'єктів.

Тому закономірним є твердження про те, що світоглядність становить найважливішу функцію мистецтва, його домінанту, з якої випливають усі інші функції: виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна. Так, основою світогляду є знання та індивідуальний досвід особистості, що характеризують гносеологічну функцію мистецтва. На основі знань формуються переконання, чуттєві відгуки на життєві й художні явища, які сприяють реалізації виховної функції мистецтва. Взаємозв'язок пізнавальної й практичної діяльності спрямовує розвиток ціннісних орієнтацій людини, що визначають соціально-організуючу і аксіологічну функції мистецьких творів. Відтак світогляд не є чимось зовнішнім для мистецтва, що прийшло з інших форм суспільної свідомості - філософії, науки, міфології. Світоглядна проблематика є органічною і закономірно зумовленою для самого змісту мистецтва, його художньої форми. Причому у мистецтві, за

образним висловом Г.Д.Гачева, світорозуміння "живе матеріально - його можна відчувати".

Світоглядний зміст мистецтва доцільно охарактеризувати за допомогою двох понять - "художня картина світу" та "художня концепція людини".

Художня картина світу є синтезом узагальнених чуттєвих образів, що відображають природні та соціальні явища в їх відношенні до людини, розвиток і функціонування цих явищ у різних просторово-часових вимірах буття. Відтворюючи події минулого, художня картина світу стає своєрідною пам'яткою людства, передбачення майбутнього є його художньо-образною моделлю. Високий рівень узагальнення та глибина естетичного освоєння сьогодення становить зріз інтегрованого художнього осмислення сучасного світу.

Специфіка художньої концепції людини полягає у розкритті світоглядної проблематики через суб'єктивний внутрішній світ художніх персонажів (окремих особистостей), їх аналіз і систематизацію, створення художньої типології особистісного світосприйняття.

Діалектичний взаємозв'язок означених двох понять виявляється у тому, що художня картина світу є образно-естетичною формою відображення процесу олюднення дійсності, а художня концепція особистості фіксує основні етапи соціалізації індивіда, його прилучення до світу культури. Таким чином твори мистецтва у художньо-узагальненій і водночас чуттєво-конкретній формі втілюють складний історичний процес формування суспільної свідомості людини.

Єдність об'єктивного і суб'єктивного аспектів, що зливаються в органічну цілісність конкретного художнього твору, реалізується в його багатоплановій структурі, яку можна розглянути у вигляді трьох рівнів:

- 1) матеріального, що є об'єктом безпосереднього почуттєвого сприйняття;
- 2) образно-сміслового, не репрезентованого у матеріальній структурі художнього твору;
- 3) ідейно-художнього, в якому реалізується світогляд творчого суб'єкта.

Оскільки мистецький твір як цілісне утворення характеризується взаємодією всіх трьох рівнів, у художній концепції виникає соціально-ціннісна картина світу.

Художнє життя суспільства становить своєрідний барометр розвитку його світогляду. Адже у творах мистецтва втілено світоглядні установки, естетичні й моральні ідеали певної епохи, етносу, "серцевина" соціального способу життя і мислення. Тому художнє життя інтерпретують як відносно самостійну підсистему ду-

ховного життя, а мистецтво як культурну феноменологію загальнолюдського, що підтримує постійне світоглядне тло конкретно-історичного соціуму (В.Малахов).

Художній світогляд утворився і функціонував як на ранніх етапах розвитку культури, так і у пізніші періоди. У різних історичних формаціях, що зумовлюють певні стильові напрями і течії художньої творчості, переважали то більш чуттєві, то раціональніші способи образного відтворення дійсності, то суб'єктивно-індивідуальні, то об'єктивно-узагальнені. Прикладом може бути строга філософічність музики Й.С.Баха, палка натхненність фортепіанних опусів М.В.Лисенка, мрійлива споглядальність пейзажів І.І.Левітана, історичний драматизм поем Л.Костенко. Для одних творів характерною виявлялась "філософсько-лірична" структура художнього мислення, за умови якої провідну роль відіграє світовідчуття і світосприйняття автора. Для інших - "філософсько-епічна" світоглядна структура, що спрямована на відображення об'єктивних тенденцій буття людини, більш узагальнених духовних цінностей. Проте для всіх мистецьких творів, незалежно від їхніх стильових ознак, вираження творчого "Я" автора завжди було пов'язано з його ставленням до світу, детермінованим суспільними умовами життя. Тому художні образи через світоглядну позицію митця передавали "дух часу" і "атмосферу епохи".

Отже, у художньому мисленні, яке, за образним висловом І.Канта, дає привід так багато думати, що це не можна висловити певним поняттям, явища дійсності розкриваються у всій динамічності й багатшаровості: від переживання до знання, від передчуття до ідеї, від підсвідомого до свідомого, від інтуїтивно-ліричного до загального. Ця здатність мистецтва виражати не лише реальність, а й виявляти за конкретними явищами дійсності глибинні таємниці Всесвіту, його розмаїття є конче важливою для розвитку особистості у всіх сферах життєдіяльності. Тому створення умов для реалізації світоглядної функції мистецтва, що об'єднує художню картину світу та гуманістичну художню концепцію розвитку людини, є одним з пріоритетних напрямів сучасної педагогіки.

2.4. Діалогова природа художнього спілкування

Діалогова стратегія педагогічної діяльності, якій належить пріоритетне місце у гуманістичній концепції освіти, може проявлятися у двох провідних формах: міжособистісного і внутрішнього діалогу. Перша характеризує певний стиль спілкування учасників навчально-виховного процесу, а друга - зміст і механізм самого мислення.

Стиль спілкування є однією з найважливіших умов і засобів розвитку людини. Це поняття означає не тільки послідовність дій суб'єктів, які спілкуються, але й індивідуально-типологічні особливості їхнього впливу одне на одного. В основу організації сучасного педагогічного процесу покладено спільну діяльність тих, хто навчає, і тих, хто навчається, яка супроводжується встановленням відносин взаємної довіри, підтримки, зіставленням різних позицій у пошуку істини з метою їх кращого усвідомлення, уточнення, поглиблення. Діалогічне спілкування визнає рівноправність суб'єктів, незалежно від їх віку, рівня знань та досвіду. Тому стиль такого спілкування, орієнтований на взаємне збагачення партнерів, отримав назву демократичного або стилю співробітництва.

Технологія його реалізації значною мірою ґрунтується на розвитку здатності суб'єктів до внутрішнього діалогу, що розуміється як спілкування людини з собою. Така потреба виникає внаслідок зустрічі з тими чи іншими проблемами, труднощами, непорозуміннями. Задаючи собі запитання "що сталося?", "чому не виходить?", "чому я погано дію?", кожний індивід шукає на них відповідь, радиться з собою, а це передбачає звернення до уявного внутрішнього співрозмовника, до так званого другого Я, "alter Ego", спілкування з яким допомагає розібратися у ситуації, що склалася. Без внутрішньої репрезентації двох суб'єктів у психіці людини, її роздвоєності, двопозиційності неможливим стає акт будь-якої взаємодії, у тому числі спілкування, оскільки "друге Я" формується через уявлення себе іншою людиною і одночасно уявлення іншої людини собою"⁶.

Діалогічність є невід'ємною частиною мистецької освіти. Вона пронизує і реальні діалогічні відносини "з приводу мистецтва" і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднує поняття "художнє спілкування", що пов'язане з "втручанням" свідомості у спонтанний потік естетичних переживань індивіда, із своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях. Способами осмислення свого ставлення до мистецтва слугують внутрішнє висловлювання, формулювання власної думки, прагнення довести її та протипоставити іншому судженню, вибір і прийняття своєї позиції тощо.

Сутність художнього спілкування доцільно розкрити через аналіз інтегральних якостей, які мають узагальнений характер, тобто проявляються в обох формах діалогу: міжособистісного та внутрішнього. У кожній з них вони безперечно набувають специфічного характеру, однак розрізняються не принципово, що дає

⁶Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. - К., 1997. - С. 82.

спідстави зіставляти та порівнювати їх. До таких інтегральних якостей, які можна розглядати у скоординованих між собою "вимірах" самоспілкування і взаємовідносин з іншими суб'єктами на основі осмислення мистецьких творів, слід віднести комунікативність, емпатію, креативність та рефлексію.⁶ Вони становлять не просто сукупність окремих характеристик художнього спілкування, а взаємопов'язані складові його структури. Так, комунікативність є необхідною передумовою виникнення емпатії, яка, у свою чергу, передбачає творчі реакції особистості, зокрема процеси рефлексивного самопізнання та творіння свого Я. Втім з метою більш детального розгляду особливостей діалогових контактів з мистецтвом звернемося до аналізу кожної з наведених якостей окремо.

Як уже йшлося, діалогове спілкування розуміється не тільки як передача інформації, в якій зворотного зв'язку може і не бути, а як складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаємне розуміння. Здатність до такого типу суб'єкт-суб'єктних відносин, до сприйняття унікальності партнера і надання йому можливості бути самим собою, характеризує якість комунікативності. С.Л.Рубінштейн так визначає її: відносини між різними Я оборотні. Теоретично не існує ніякої переваги для ось цього, конкретного Я. Моє ставлення до іншого передбачає і ставлення іншого до мене. Я такий самий інший для того, кого я спершу визначив як іншого, і він такий самий Я (вихідна точка системи координат), як Я.⁷

Проявлення комунікативності, завдяки якій вираження думок стає діалогом, а його учасники - партнерами, що є альтернативою стилю спілкування типу "суб'єкт-об'єкт", має велике значення для обговорення мистецьких вражень у педагогічному процесі. Адже художнє пізнання обов'язково передбачає врахування особливостей внутрішнього світу кожного суб'єкта, повагу до його позиції як співрозмовника і партнера спілкування, тобто установку на діалогічність - квінтесенцію "педагогіки співпраці".

Розвиток комунікативності потребує копіткої роботи, бо мистецтву душевного контакту не можна навчити за підручником чи звести до якоїсь суми правил. Його найважливішою передумовою є відвертість, готовність зрозуміти і прийняти дещо нове і незвичне. Тому серед розмаїття засобів розвитку цієї якості одне з головних місць належить мистецтву. Художні твори, відтворюючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їхніх стосунків,

досягають виняткової глибини та повноти у розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його самоцінності. Крім того, мистецтво у своїй сутності само є спілкуванням, бо структура художнього твору передбачає контакт з реципієнтом, а тому діалогічна за своєю природою. На думку М.С.Кагана, особливість художньої образності полягає в тому, що вона є моделлю певного типу суб'єкта. Будь-який образ мистецтва: ліричний герой поетичного твору, образ конкретного персонажу, уявний образ симфонії функціонує не як об'єкт серед об'єктів, а як своєрідний суб'єкт, тобто істота, що наділена активністю, свідомістю і самосвідомістю, свободою волі та унікальністю. Причому така діалогічність є шаруватою: кожний читач, глядач, слухач через образи героїв твору веде ще й розмову з їх автором, а відтак спілкується і з художнім образом, і його творцем.⁸

М.С.Каган вважає, що найяскравіше серед різних видів мистецтва діалогова структура моделюється музикою. Автор вирізняє кілька можливих форм музичного діалогу. Це взаємодія окремих партій під час ансамблевого виконання (дует, тріо, квартет, оркестр); творча імпровізація, що передбачає взаємодію творця та співавтор-інтерпретатора, розмова яких обмежується "спільною темою" - логікою розвитку конкретного твору; й, насамкінець, процес слухання музики реципієнтом.⁹

Усвідомлення активно-діалогової природи спілкування з мистецтвом бере свій початок в ідеях М.Бахтіна, який відстоював думку про те, що чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як пасивний об'єкт. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них означає говорити з ними. У цьому твердженні криється сутність внутрішньодіалогової активності суб'єкта художньої діяльності, результати якої виявляються і в індивідуальній інтерпретації смислу твору, тобто у так званому квазіспілкуванні з його образами та самим автором, і у перебудові власної свідомості. Людина, яка вступає у процес художнього спілкування зі своїми мотивами, інтересами, смаками, змінюється під впливом мистецтва. Це спонукає її до подальшого міжособистісного спілкування з іншими суб'єктами художньої діяльності, в якому обговорюються різні варіанти суджень щодо художніх цінностей, конкретних митців, їхньої творчості, а також набувають усвідомлення власні уподобання, оцінки та орієнтації. Такі дискусійні розмови стимулюють процес пізнання мистецтва і водночас ефективно починаються на загальному розвитку комунікативності, що проявляється у здатності до розуміння себе й інших партнерів спілкування.

⁶Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. - К., 1998.

⁷Рубінштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973.-С.336.

⁸Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. - М., 1988.-С.112.

⁹та сама праця, С.153-155.

Отже, комунікативна функція художнього спілкування розкривається у послідовному ланцюжку актів: діалог митця зі світом - діалог автора з самим собою (автокомунікація) - діалог художнього твору з реципієнтом - діалог реципієнтів один з одним (Л.Н.Столович).¹⁰ Запропонована схема дає можливість чітко уявити їх специфіку як процесу становлення "особистісних смислів", що відбувається не тільки раціональним шляхом, але й за активної участі суб'єктивних переживань. З огляду на це найважливішими психологічними механізмами діалогу називають співчуття, на основі якого формується спільність настроїв, думок, поглядів, досягається взаєморозуміння, здійснюється передача і засвоєння манер, звичок, стилю поведінки, виникає солідарність.

Почуття як головна аналітична одиниця міжособистісних відносин характеризують здатність до емпатії - співчуттєвої ідентифікації з іншою персоною. Оскільки в її структурі вирізняють три взаємопов'язаних компоненти: не тільки емоційно-чуттєвий, але й когнітивно-пізнавальний та дійово-творчий, емпатію називають і "емоційним резонансом" і "емоційним розумінням", що проявляється у відповідних діях суб'єкта. Тому емпатію вважають найскладнішим утворенням людської психіки, найзагадковішою якістю людини, яка уможливорює проникнення у внутрішній світ іншої особистості, цілісно-емоційне співпереживання її духовному життю. Вона пов'язана з такими властивостями, як чутливість, готовність вслуховуватися, вживатися, толерантно ставитися до іншого Я, відчувати іншого суб'єкта таким, яким він є, ставити себе на його місце, проникатися його цінностями. Вхідження в особистісний світ іншого, у свою чергу, передбачає наявність потреби у відкритості власного внутрішнього світу, особистісного, довірливого спілкування, відмовлення від готових упереджених оцінок.

Наведені ознаки емпатії переконливо свідчать про значення цієї якості у міжособистісному спілкуванні. Саме емпатія визначає чуйність, спостережливість, дбайливість, емоційну витримку людини, вміння серцем відчувати найтонші душевні порухи іншого і відповідати на них своїми співпереживаннями. Проблема емпатії є центральною і у контексті внутрішнього діалогу з мистецтвом, головною характеристикою якого є емоційна чутливість. Художній твір втілює і передає емоційну інформацію, розкриває переважно настрої, переживання людини, а відтак впливає, передусім, на емоційну сферу. Значення мистецтва у розвитку емпатії доцільно проілюструвати висловом Г.Гервіуса про музику: "Що таке почуття краще за все можна дізнатися завдяки музиці, тому психолог повинен був би брати собі на допомогу апарат цього ми-

стецтва, щоб висвітлити для себе внутрішнє життя почуття, навіть, якщо його й не цікавить саме мистецтво".¹¹

Зазначимо, що не всякі емоційні реакції можна називати емпатією. Нерідко людині просто передається настрій художнього твору, вона веселиться або журиться, не усвідомлюючи значення витоків свого емоційного стану. Лише поступово, з набуттям досвіду діалогової взаємодії з мистецтвом, вона починає виділяти, оцінювати і розуміти художній смисл на основі чуттєвого проникнення в його сутність. Це дає підстави ще раз підкреслити структуру емпатії, що охоплює синтез емоційно-аналітичних дій свідомості суб'єкта.

Диференціацію переживань у сфері мистецтва відповідно до ступеня повноти їхнього усвідомлення розкриває така ієрархія чуттєвих реакцій на художній твір: стан, настрій, емоції, почуття. Дві перші - стан і настрій, є найпростішими формами переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії. Ці фізіологічні форми швидше належать до елементарних відчуттів, а не художніх переживань. Останні як психічний акт народжуються тоді, коли у свідомості виникає образ, котрий оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору. Такими формами є емоції і почуття, що завжди виникають як осмислене ставлення до джерела художньої інформації. За Г.Х. Шингаровим, пережити почуття - означає усвідомити причину, що зумовила його, співвіднести це почуття з зовнішнім світом, вмістити у реальні взаємовідносини предметів.¹²

Характер емоційних реакцій у процесі художнього спілкування відповідно до задуму автора спрямовує структура самого твору. Та, оскільки кожній особистості властиві індивідуально-психологічні особливості, в її уяві створюється свій суб'єктивно забарвлений варіант художнього образу. У такий спосіб твір мистецтва викликає у людини потрібні емоції і водночас "приспосовує" художній смисл до неї, тобто втілює авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого. Звідси випливає висновок щодо тісного зв'язку емпатії та креативності - здатності до творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко індивідуального бачення художнього світу. Вона знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту твору, у схильності суб'єкта до ідентифікації з художніми образами, до "вхідження" у систему мислення різних за стилем авторів. Доцільно згадати слова С.О.Ейзенштейна про те, що кожний глядач відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, з власного досвіду і фантазії, з тканини своїх асоціацій творить образ за

¹⁰Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек: Функции худож. деятельности. - М., 1985.-С.337.

¹¹Музыкальная эстетика Германии XIX века: В 2 т. - М., 1982.-С.326.

¹²Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. - М., 1973.-С.93

точно спрямованими зображеннями, підказаними йому автором, який непохитно веде його до пізнання і переживання теми. Це той самий образ, що задумав і створив автор, та цей образ водночас створив і власним творчим актом глядач.¹³

З креативністю пов'язаний і розвиток самосвідомості людини, що впливає на оцінку власних досягнень та планування напрямків подальшого самовдосконалення. У такому ракурсі ця якість взаємодіє з рефлексією - формою теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямованої на усвідомлення власних психічних актів і станів. Рефлексія функціонує як пізнання самого себе, як усвідомлення власних дій, як ставлення до свого Я. Процеси самодослідження стають можливими завдяки розгляду себе як незалежного самостійного об'єкта. За С.Л.Рубінштейном, рефлексія неначебо припиняє безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі, внаслідок чого суб'єкт ніби займає позицію поза себе.¹⁴

Оскільки у самопізнанні органічно злиті усвідомлення свого Я, умов, за яких це Я існує, потреб, які людина намагається реалізувати, ціннісних орієнтацій, що спонукають до активних дій, вирізняють кілька актів рефлексії: самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самоусвідомлення. За своїм змістом і спрямованістю ці процеси є психологічними передумовами самовдосконалення людини, що підвищують продуктивність її мислення, розширюють уявлення про власну сутність. Можливості рефлексивної саморегуляції розкриває розмежування функцій особистості: Я - контролера і Я- виконавця, яке показує, що результатом дослідження себе стає переосмислення своїх відносин з навколишнім предметно-соціальним світом та вибір способів дій, спрямованих на зміни власного Я.

У міжособистісному спілкуванні рефлексія відіграє роль і так званого "дзеркального Я". Так само, як людина бачить у дзеркалі своє обличчя, постать і одяг, так і у своєму уявленні вона намагається здогадатись, що подумують про неї інші люди, як сприймуть її зовнішність, манери, цілі, вчинки, характер. Тому наявність рефлексивної позиції сприяє вихованню почуття міри і такту, відкриває можливість глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають у процесі діалогу, вибирати шляхи їх розв'язання, критично оцінювати і корегувати отримані результати. Оскільки рефлексія передбачає здатність відтворити в ідеальній формі та осмислити свій внутрішній світ, логіку його розвитку відповідно до власних потреб і дій інших осіб, поза її механізмами неможливо зрозуміти і пояснити сутність самовдосконалення.

Внутрішньодіалоговий характер рефлексії розкриває її значення

як "інтеріоризованої дискусії", як форми самоспілкування, основою якої є критичність мислення, здатність до уявного роздвоєння власного Я. Адже розуміння свого внутрішнього цілого доступне для людини тільки "ззовні" і здійснюється цей рефлексивний процес як діалог двох уявних співрозмовників. Розмовляючи внутрішньо сама з собою, людина оформлює рефлексивний процес у розумові конструкції, тексти, вчинки та висловлювання. Для того щоб краще зрозуміти сутність рефлексивного самопізнання, доцільно згадати структуру психічного процесу реального міжособистісного спілкування. Перший етап пов'язаний з розумінням факту висловлювання: людині ясно, що її партнер щось виражає своїми словами. На другому етапі відбувається конструювання смислу фрази, що ґрунтується на розумінні значення слів та граматичних форм. На третьому етапі слова чи речення сприймаються як змістове висловлювання. Подібна схема лежить і в основі внутрішніх актів рефлексивних процесів: у відповідь на репліку свого співрозмовника "я" людина розвиває і часом докорінно змінює та вдосконалює "власну" аргументацію, але те саме відбувається з логікою умовно другого її "я" (В.С. Біблер).¹⁵ Прояви суб'єктів рефлексії, як правило, бувають згорнутими, фрагментарними, бо позиції партнерів тільки позначаються у вигляді образів, почуттів, а не слів. Вони розширюють зони смислу доповнючими елементами, невербальними емоційно-естетичними реакціями, спираються на точки мовчання, які й є тим спільним, що єднає позицію одного партнера діалогу з позицією іншого.

У ситуації спілкування з мистецтвом сутність рефлексії можна визначити як усвідомлення суб'єктом свого ставлення до художнього твору, творення самого себе під його впливом, як досвід пізнання власних емоційних реакцій на отриману художню інформацію, осмислення своїх естетичних вражень, розуміння позицій та точок зору інших людей. Завдяки рефлексії людина виділяє себе із світу реальності як дещо відокремлене, як істоту, що відмінна від усього іншого, усвідомлює своє ставлення до мистецтва, осмислює і оцінює себе, своє життя, свої вчинки, думки, бажання, уявляє минуле, теперішнє, майбутнє.

Отже, у процесі художнього спілкування, що охоплює рівні емоційно-смиислового пошуку смислу, усвідомлення власних особливостей, індивідуальне ставлення до твору та його інтерпретацію, бачення себе у світлі концептуальних авторських ідей, зникають межі між образним змістом твору і внутрішнім Я особистості, виникають найінтимніші почуття, нові орієнтири вирішення поставлених проблем, що є винятково важливими умовами досягнення ефективності мистецької освіти.

¹³Ейзенштейн С. Избр. произв.: В 6 т. - М., 1971.-С.171.

¹⁴Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973.-С.351.

¹⁵Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. - М., 1975.-С.42-43.

Словник ключових понять

Гуманістична психологія - напрям у сучасній психології, що визнає своїм головним предметом цілісну особистість у процесі її саморозвитку.

Діалог внутрішній - внутрішня репрезентативність двох умовних суб'єктів у психіці соціально розвиненої людини ("я" та "alter Ego"), що вступають у діалогову взаємодію між собою, внаслідок чого відбувається осмислення і розв'язання певних проблем, формування власних позицій, самоусвідомлення людиною своєї сутності.

Духовність - специфічна потреба пізнання світу, самого себе, смислу і призначення свого життя, що виявляється у багатстві внутрішнього світу особистості, її ерудиції, розвинених інтелектуальних і емоційних запитах, моральності, залученні до культурних цінностей.

Екзистенціалізм - вчення про те, що буття людини (її екзистенція - існування) раціонально не пізнається, а опановується безпосереднім переживанням; висвітлення неповторної індивідуальності особистості, осягнення вищого смислу існування людини, її відносин зі світом.

Емпатія - співпереживання, розуміння почуттів, які переживає інша людина, та відповідне виявлення своїх почуттів.

Інтенціональність - поняття феноменологічної філософії, що характеризує співвідношення мети з об'єктом дії у будь-якому акті людської свідомості, у тому числі цілеспрямованість художнього сприйняття.

Комунікативність - здатність людини до діалогового спілкування.

Креативність - сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості.

Культура - найзагальніша характеристика матеріальних і духовних надбань суспільства, показник його олюднення.

Культура особистості - індивідуальний результат опанування культурних цінностей суспільства; узагальнена ознака змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя; засіб творчої самореалізації.

Культура художня - сукупність процесів і явищ духовної та практичної діяльності, яка спрямована на творення, розповсюдження, сприйняття творів мистецтва, матеріальних предметів, що мають естетичну цінність, і характеризує масові художні уподобання та смаки того чи іншого суспільства.

Культурні цінності - система життєво значущих для людини і суспільства об'єктів, станів, потреб, цілей, на основі яких здійснюється регуляція людської життєдіяльності; сукупність

культурних досягнень, поданих у найвагоміших творах мистецтва, літератури, теоріях, нормах права і моралі, наукових і технічних відкриттях тощо.

Мистецьке (художнє) спілкування - внутрішньо діалогова форма осягнення смислу мистецького твору, авторської ідеї, а також міжособистісне спілкування щодо мистецтва.

Національний світогляд - базується на загальнолюдських цінностях і включає в себе ті риси, що відповідають ментальності та звичаям певного народу.

Рефлексія - здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви і зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей.

Світогляд - цілісне уявлення про природу, суспільство, людину, яке виявляється у системі цінностей, ідеалів особистості, соціальної групи, суспільства; включає сукупність знань про світ, почуття, ставлення, оцінки, переконання.

Феноменологія - теорія, що розглядає художні твори у тому вигляді, в якому вони безпосередньо виникають у свідомості як об'єкти інтенціонального споглядання та переживання; такими, якими вони є "в собі", поза їх реальним матеріальним існуванням, соціальну зумовленість та у відриві від функціональних сторін.

Філософія мистецтва (естетика) - філософська дисципліна, що розглядає закономірності естетичного осягнення людиною світу, сутність виразних форм творчості, які відповідають уявленням про прекрасне, потворне, піднесене, низьке та ін.; наука про роль мистецтва у розвитку суспільства.

Філософія мистецької освіти - галузь філософії освіти, що осмислює сутність використання мистецтва з метою розвитку гуманістичної особистості, роль мистецької освіти у культурному житті суспільства, методологічні основи художньо-педагогічної діяльності.

Філософія освіти - визначення підходів до вивчення сутності, мети і цінностей освіти, її умов і форм виявлення у суспільстві.

Художня картина світу - притаманний мистецтву конкретно-чуттєвий і водночас узагальнений вид осягнення та образного вираження дійсності, який є результатом художньо-творчої діяльності, а також реалізацією історичного культурного досвіду людства у сфері індивідуально-особистісної та суспільної свідомості.

Художній світогляд - специфічна форма емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки і орієнтири людини, виражені у творах мистецтва.

Художній символ - універсальна категорія мистецтва, знак, що відображає невичерпну багатозначність художнього образу.

Контрольні завдання

1. Поясніть значення філософії мистецької освіти для вдосконалення теорії і практики навчально-виховного процесу.
2. Розкрийте сутність філософських, психологічних, мистецтвознавчих, педагогічних ідей, на яких ґрунтується розвиток сучасної методології мистецької освіти.
3. У чому полягають особливості феноменолого-діалектичного методу досягнення мистецтва?
4. Проаналізуйте культуротворчий вплив мистецтва на розвиток особистості.
5. Охарактеризуйте інтегральні якості художнього спілкування.
6. Як розуміється світоглядний зміст мистецтва?
7. Чому символічність художнього образу є найважливішим критерієм функціонування мистецтва у духовному соціумі?

Теми та питання для обговорення на семінарських заняттях:

Тема 1. Мистецтво у розвитку духовності особистості

1. "Філософія серця" Г.Сковороди та П.Юркевича.
2. Сучасні методологічні підходи до розуміння сутності впливу мистецтва на особистість.
3. Когнітивна, ціннісна та регулятивна ознаки особистісної культури.

Тема 2. Предметний світ культурних цінностей

1. Мистецтво у структурі людської життєдіяльності.
2. Зображення і вираження як основні категорії художньої творчості.
3. Становлення особистості у процесі прилучення до цінностей мистецтва.

Література

1. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога. - М., 1975.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Учеб. пособие для вузов. - М., 1995.
3. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъективных отношений. - М., 1989.
4. Левчук Л.Т. Західноєвропейська естетика XX століття. - К., 1997.
5. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. - К., 1996.

6. Моль А. Самоактуализация личности и самообразование. - К., 1994.
7. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. - К., 1998.
8. Столович Л.Н. Жизнь - творчество - человек. - М., 1985.

Розділ III. Базові поняття педагогіки

3.1. Педагогічний вплив

Серед базових понять педагогіки особливе місце належить педагогічному впливу, що акумулює у собі сутність педагогічної діяльності й знаходить своє відображення на кожному її етапі як важлива рушійна сила досягнення освітніх цілей. Це поняття характеризує зв'язок і взаємозумовленість усіх сторін педагогічного процесу, його внутрішні та зовнішні фактори, індивідуальні особливості суб'єктів навчання і виховання, професіоналізм педагогічної діяльності та багато інших аспектів освітнього простору.

Згідно з сучасним педагогічним мисленням цей термін означає не односторонню "незаперечну імперативну вимогливість" та авторитарну "пряму дію" на учня, а забезпечення його активності як повноправного учасника педагогічного партнерства, котрий усвідомлює мету своєї діяльності, планує її, приймає рішення, здатний до самостійних дій. Основу педагогічного впливу становлять діалогові відносини, реалізація яких передбачає використання різноманітних навчально-виховних засобів спонукання учня до усвідомлення себе не пасивним об'єктом освіти, а її суб'єктом. Адже саме така орієнтація педагогічних стратегій якнайбільше сприяє вирішенню актуальних освітніх завдань формування особистості, готової самостійно спрямовувати свій розвиток.

Різноманітні суб'єкт-суб'єктні відносини педагога та учня доцільно поділити на два типи, що зумовлюють зміст і характер педагогічних впливів: предметно-рольові (або функціональні) й особистісні. Предметно-рольові відносини взаємодії та співробітництва орієнтовані на виконання навчальних програм, а особистісні відносини діалогового спілкування створюють необхідні умови для обміну думками, власними точками зору і знаходження спільної позиції. Їх органічний взаємозв'язок яскраво виявляє оновлена парадигма освіти, яка наголошує необхідність поєднання інтелектуального розвитку (передача суспільно-історичного досвіду, організація засвоєння знань, умінь та навичок) та особистісного становлення учнів. Саме цей підхід до організації освітнього процесу розкриває сутність навчання як передумови самовиховання, саморозвитку, самореалізації особистості й тим самим змінює традиційне розуміння монологічної спрямованості педагогічного впливу на діалогічну.

Кінцева мета педагогічного впливу є комплексною. З одного боку, вона полягає в тому, щоб допомогти учню оволодіти знаннями і способами навчальних дій, розширити межі операційних можливостей діяльності, сприяти розвитку пізнавальної активності осо-

бистості. А з другого - передбачає досягнення більш високого рівня самостійності, ініціативи та здатності до творчого мислення, забарвлення діяльності позитивними переживаннями, захопленням працею, інтересом до неї, радіщами від цікавих знахідок та успішного подолання труднощів тощо. Це стосується будь-якої галузі навчальних дій: оволодіння виконавською інтерпретацією музичного твору, історичним матеріалом, технікою танцювальних рухів, прийомами театральної драматизації, способами розв'язання математичних задач та багатьма іншими.

Звідси випливає, що результативність педагогічного впливу залежить від стимулювання готовності учня до виконання потрібних дій, так би мовити "від себе", керуючись не тільки засвоєними правилами і нормами, але і власними переконаннями. Тому вплив можна розглядати як процес і результат перетворення зовнішніх вимог у внутрішню позицію учня, введення нових знань та дій у систему ustalених відношень до навколишньої дійсності, а відтак - як досягнення ефекту переходу особистості в якісно інший педагогічно зумовлений стан індивідуального розвитку. Те, що пізнається, має стати засобом орієнтування людини у всіляких життєвих ситуаціях, соціально-психологічною призвою її світобачення, розширення духовно-культурної сфери, а це вимагає використання різноманітних навчально-виховних впливів.

Складність означених завдань зумовлена тим, що внутрішні психічні процеси, на які спрямовується вплив, не можна безпосередньо спостерігати. Як правило, виявляються лише окремі опосередковані ознаки зовнішньої поведінки, яку вдається активізувати і зафіксувати. Наприклад, результати впливу на емоційно-почуттєву сферу суб'єкта у процесі спілкування з мистецтвом можна побачити тільки за окремими непрямыми показниками особистісної реакції на художні твори. Вона проявляється у формі збудження, зміні настрою, висловлених оцінних судженнях, характері власної мистецької діяльності: творчої, виконавської, слухачької тощо. Тому все більшої актуальності набуває впровадження експериментальних вимірювань ступеня педагогічного впливу, пошуки можливостей більш точного визначення динаміки розвитку учнів з метою наукового пояснення і прогнозування ефективності освітнього процесу.

Як і будь-яка діяльність, педагогічний вплив здійснюється у три етапи: планування, організація та управління. Планування охоплює розробку того чи іншого варіанта педагогічного впливу, організація - підготовку до його практичної реалізації, управління - корекцію можливих відхилень та недоліків у процесі здійснення. Таким чином, педагогічний вплив, незалежно від його масштабності й тривалості, завжди попередньо уявляється, тобто планується, потім виконується і при необхідності коректується.

Для планування педагогічного впливу треба визначити бажаний результат, обрати засоби, за допомогою яких він може бути досягнутий, спрогнозувати процес його реалізації.

До організації педагогічного впливу слід віднести розробку навчальних матеріалів, урахування реальної підготовки учнів та забезпечення інших необхідних умов.

Управління впливом, тобто корекція, потрібна в тому випадку, коли він не досягає поставленої мети. Виконання цього складного завдання у більшості випадків актуалізує всі професійні якості педагога і вимагає високого рівня його майстерності. Адже корекція, як правило, спрямована на допомогу учню самостійно подолати виниклі труднощі. Тому без знань психологічних особливостей учнів, умінь передбачати перебіг навчально-виховного процесу, здатності до емпатії та рефлексії, рівня належної кваліфікації практично неможливо досягти ефективності педагогічних дій.

Зміст навчального матеріалу, прийоми, форми роботи, що підвищують ефективність діяльності учнів у різних педагогічних ситуаціях (пізнавальних, тренувальних, ігрових), можуть розглядатися як засоби впливу на результативність навчально-виховного процесу. Ті з них, котрі є експериментально перевіреними або підтвердженими практикою, слугують факторами посилення педагогічної дії. Наприклад, за умови доведення доцільності застосування певного прийому оволодіння навичками читання нот з листа або колористичного відтворення художнього образу, його використовують як фактор підвищення продуктивності навчання музики або живопису.

Звернемо увагу на те, що фактори впливу поділяються на **зовнішні** (організація педагогічного процесу) й **внутрішні** (стимулювання інтелектуальної та практичної діяльності учня). Зовнішніми факторами є зміст, логіка і способи передачі навчальної інформації, виразність мимики і мови педагога, застосовані ним методи, засоби, форми роботи, їх послідовність тощо. До внутрішніх факторів належить мотивація активності та самостійності дій учня, актуалізація його знань і набутого досвіду, асоціативне мислення і образні уявлення та ін.

Важливим є розрізнення педагогічних впливів за ознакою джерела дії: **безпосередній** вплив педагога на учня та вплив, **опосередкований** комплексом навчально-виховних умов. Урахування цієї диференціації має принципове значення для побудови дидактичних систем, що передбачають не стільки стимулюючу роль особистості педагога та процеси його прямого наслідування учнями, скільки якомога повніше забезпечення самостійної роботи з навчальним матеріалом, надання допомоги учням у виробленні свого індивідуального стилю діяльності, розвитку здатності до само-

контролю освітніх результатів, духовному збагаченні в умовах організації різноманітних ситуацій власної творчості. Сполучення вільного самовираження учнів та високої вимогливості до них, планованого педагогічного процесу та спонукань до непередбачених проявів особистісної ініціативи відкриває широкі перспективи активізації внутрішніх сил суб'єктів навчання та виховання. Це набуває особливої вагомості у галузі мистецької освіти, специфіка якої неодмінно вимагає реалізації комплексного впливу на учня, який охоплює поряд з наслідуванням особистості педагога, створення емоційно-творчої атмосфери занять, всебічного стимулювання їх самостійної художньої діяльності.

Вибір того чи іншого педагогічного впливу значною мірою зумовлюється і **формою організації навчально-виховного процесу**. Наприклад, у роботі з невеликими групами учнів за умови безпосереднього керівництва ними (урок, індивідуальні заняття, практичні роботи, семінари) педагог має широкі можливості для оперативних дій. У лекційній роботі вплив, як правило, опосередковується змістом навчальної інформації та професійною майстерністю її повідомлення. Деяко іншими є завдання педагогічного впливу в процесі керівництва самостійною роботою учнів (студентів). У цьому разі дії педагога, який виконує роль консультанта, обмежуються інструкціями та порадами, спонуканням до самонавчання і самовиховання, допомогою у виборі способів розв'язання поставлених завдань, стимулюванням проявів інтересу, допитливості, активності у сфері навчальної діяльності. Проте за всіх форм роботи пріоритет має надаватися непрямому підведенню учня до правильного рішення, яке неначебто народжується у нього самого.

Отже, характер педагогічного впливу залежить від змісту навчальної інформації, особистісних якостей суб'єктів його реалізації (вплив педагога або вплив учня на самого себе, своєрідний самовплив), а також від спрямованості на ті чи інші сторони формування особистості (мислення, почуття, риси характеру, вміння). Залежно від поставлених завдань педагогічний вплив може виконувати **змістово-інформуючу, спрямовуючо-коректуючу, або спонукально-стимулюючу функції**.

З цього видно, що весь навчально-виховний процес слід розглядати як послідовність різноманітних педагогічних впливів, які зумовлюють його рух за попередньо визначеною схемою згідно з чинними програмами та навчальними планами. Ця схема становить умовну стратегію, певний шаблон педагогічних дій, який на практиці завжди трансформується відповідно до конкретних педагогічних ситуацій, а тому вимагає варіативної тактики розв'язання численних непередбачених проблем.

3.2. Педагогічна взаємодія

Навчально-виховний процес складається з різноманітних сполучень діяльності педагога та учня. Кожний з них як суб'єкт цього процесу має свої відносно самостійні цілі діяльності. Цілі педагога, діяльність якого спрямована на те, щоб навчати, полягають у підготовці педагогічного процесу (діагностика учнів, вибір типу педагогічного впливу, планування і організація навчальної діяльності учня) та його здійсненні (управління навчальною діяльністю учня, допомога у роботі, формування мотивації дій). Цілями учня, який навчається, тобто навчає самого себе, є виконання потрібних дій з об'єктами, котрі пізнаються, та самокерівництво своєю діяльністю. Взаємозалежність означених цілей у реалізації спільної для обох суб'єктів кінцевої мети навчально-виховного процесу зумовлює необхідність педагогічної взаємодії, структурні компоненти якої можна представити у вигляді такої схеми:

П (педагог) — У (учень)

О (об'єкт вивчення)

Взаємозв'язок наведених компонентів становить шарувате утворення трьох послідовних видів взаємодії:

Взаємодія П-О: педагог демонструє варіант взаємодії з об'єктом, який учень спостерігає (наприклад, пропонує власну виконавську інтерпретацію музичного твору або викладає новий матеріал);

Взаємодія П-У: педагог залучає учня до спільної роботи з об'єктом, виявляє наявні недоліки і коректує їх (наприклад, робота над музичним твором у процесі індивідуальних занять або пояснення учню незрозумілих йому положень у певній галузі знань).

Взаємодія У-О: учень демонструє набуті вміння самостійного оперування навчальним об'єктом (наприклад, виконує вивчений ним фрагмент музичного твору або відповідає на запитання педагога, розв'язує запропоновані йому задачі).

Звідси випливає, що центром педагогічного процесу є взаємодія учня з навчальним матеріалом, яку забезпечує і регулює педагог.

Адже психіка людини формується саме у взаємодії з об'єктами її діяльності (С.Л.Рубінштейн, Г.С.Костюк), а тому педагог з метою розвитку своїх учнів має створювати такі умови, які спонукали б їх до самостійної роботи. Впродовж педагогічного процесу взаємодія педагога та учня може посилюватися або послаблюватися (навіть повністю припинятися) залежно від ступеня досягнення поставленої мети (засвоєння інформації, набуття певних умінь, розвиток тих чи інших якостей). При цьому не відіграє особливої

ролі вікова група суб'єкта навчання (школяр, студент, доросла людина). Важливою є його підготовленість до виконання потрібної діяльності, високий рівень якої свідчить про завершення відповідного циклу освіти і можливість переходу до наступного. (Яскравий приклад цього становлять ситуації, в яких люди будь-якого віку, у тому числі дорослі, виявляють безпорадність і потребують допомоги у процесі оволодіння новими для них складними системами логічних або практичних дій).

Динаміку етапів розвитку трьох видів педагогічної взаємодії можна розкрити за допомогою понять "активність" та "самостійність". Перше з них означає участь суб'єкта у здійсненні педагогічного процесу, так би мовити енергійність включення у нього. Друге - здатність самостійно приймати рішення і діяти без сторонньої допомоги. Хоч в окремих випадках навчально-виховного процесу активність та самостійність суб'єкта можуть виявлятися ізольовано, не супроводжуючи одна одну (наприклад, виконавська, репродуктивна активність без будь-яких ознак самостійності або навпаки, продуктивна, самостійна, але не дуже активна діяльність), для характеристики педагогічної взаємодії обидві якості доцільно розглядати в їх взаємозв'язку.

На першому етапі взаємодії активну роль відіграє педагог (він є інформаційним джерелом та суб'єктом педагогічного впливу) і пасивну роль - учень (він сприймає навчальну інформацію).

На другому етапі активними є і педагог, і учень: педагог частково допомагає учню самостійно виконати потрібні розумові й практичні дії.

На третьому етапі активність проявляє учень, який діє самостійно, а педагог, котрий лише спостерігає і контролює ці дії, залишається пасивним.

Схематично наведені етапи можна проілюструвати такою таблицею:

Таблиця 1

Етапи педагогічної взаємодії

Суб'єкти	Перший етап	Другий етап	Третій етап
Той, хто навчає	Активний	Активний	Пасивний
Той, хто навчається	Пасивний (не виявляє самостійності)	Активний (виявляє часткову самостійність)	Активний (повністю самостійний)

Певна річ, розвиток педагогічного процесу від одного до іншого етапу є складним, ступінчастим, різнобічним за своїм змістом. Треба мати на увазі, що навіть сприйняття, віднесене у першому етапі

до пасивної діяльності, з психологічної точки зору вважається активним актом, тим більше, якщо йдеться про художнє сприйняття. Безперечними ознаками активності є також різноманітні вираження зацікавленості, згоди або незгоди з одержаною інформацією, спроба доповнити її, зафіксувати, висловити своє судження тощо. Однак в аспекті характеристики педагогічної взаємодії, відсутність у суб'єкта самостійності конкретних навчальних дій слугує критерієм певної функціонально-рольової пасивності.

Отже, результатом педагогічної взаємодії має стати підготовка учня до активного самостійного опанування знань та формування пов'язаних з ними вмінь, здібностей і особистісних якостей.

У процесі освіти кожна людина засвоює частину певної галузі знань, що становлять узагальнений досвід людства, накопичений суспільно-історичною практикою і зафіксований знаковими системами (у вигляді образних уявлень, понять, фактів, термінів, суджень, теорій). Оскільки опанованими знаннями вважаються тільки ті, що стали для людини своїми, тобто такими, які можуть бути використаними на практиці, процес їх засвоєння є невіддільним від набуття вмінь - здатності суб'єкта здійснювати на основі знань ті чи інші дії, без чого будь-які знання були б марними. Тому вміння образно називають знаннями в дії. Вони передбачають оволодіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності, опанований спосіб їх виконання, який забезпечується сукупністю набутих знань та навичок (автоматизованих компонентів умінь). Про вагоме значення вмінь говорить те, що чимало психологів вважають провідним завданням розвитку особистості формування у неї не знань, а певних видів діяльності, до яких знання входять як компонент. Не випадково, вміння поділяються на інтелектуальні й практичні. До інтелектуальних належать уміння виконувати завдання, які вимагають оперування абстрактними категоріями, процесів мислення, використання вже набутого досвіду для розв'язання нових задач. Практичними вміннями є дії, що призводять до матеріально-предметних результатів (наприклад, організація площини аркуша з метою виявлення на ньому композиційного центру майбутнього художнього ескізу).

Засвоєння знань і способів дій є складним за своєю структурою процесом. Згідно з теорією С.Л. Рубінштейна, котрий відносив до цього процесу "...первісне ознайомлення з матеріалом або його сприйняття у широкому сенсі слова, осмислення, спеціальну роботу із закріплення й, насамкінець, оволодіння матеріалом, тобто можливість оперувати ним у різних умовах, застосовувати його на практиці",¹⁶ у педагогіці виділяють чотири компоненти або ланки

¹⁶Рубінштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х тт. - Т.2. - М., 1989. - с.84-85.

засвоєння знань: **сприйняття, осмислення, закріплення, застосування на практиці.** Кожен з них, хоч і пов'язаний з іншими компонентами, має свій специфічний склад дій. Тому, з одного боку, всі наведені компоненти можна розглядати як певну процесуальну послідовність відносно незалежних ступенів засвоєння знань, а з іншого - вони становлять складові комплексного утворення, бо в кожному з них певною мірою реалізуються і всі інші компоненти.

Розглянемо детальніше цілісний процес засвоєння знань з позицій завдань педагогічної взаємодії.

Сприйняття нових знань (перший компонент), джерелами яких можуть бути різноманітні предмети і явища навколишньої дійсності, практичні дії, пояснення педагога, ознайомлення з текстами посібника тощо, вже передбачає елементи розуміння (осмислення) і часткового запам'ятовування.

Осмислення навчального матеріалу (другий компонент), що характеризується більш високим ступенем його узагальнення, аналізу і синтезу, виконанням пізнавальних завдань, утворенням нових смислових зв'язків, постановкою запитань та пошуком відповіді на них, доповнює сприйняття і разом з ним виступає умовою запам'ятовування знань.

Закріплення, завання матеріалу для його збереження у пам'яті (третій компонент) тісно пов'язано з попередніми компонентами осмислення і переосмислення знань.

Застосування на практиці (четвертий компонент) є необхідним засобом опанування знань, їх закріплення, а також вироблення на цій основі необхідних умінь.

Кінцевий результат виконання будь-якого компоненту засвоєння знань (кожний з яких має свій початок та закінчення, тобто характеризується тривалістю у часі та рухом до наміченої мети) становить розвиток здатності учня до активної самостійної діяльності у певній галузі знань, що є характерним для всіх етапів педагогічної взаємодії.

На першому етапі організація процесу *сприйняття* передбачає створення ситуацій, що забезпечують розвиток в учнів мотивації навчання, активізацію психічних процесів, необхідних для розуміння інформації (концентрацію уваги, систематизацію окремих повідомлень, їх утримання в пам'яті, встановлення зв'язків нових знань з попередніми тощо). Для цього використовуються різноманітні засоби педагогічного впливу. Наприклад, для концентрації уваги окремі положення акцентуються тим чи іншим способом (голосом, ритмом викладання, жестом та ін.); логічній систематизації матеріалу та його запам'ятовуванню сприяє повторення найважливіших позицій у зміненому формулюванні; корисним є попереднє ознайомлення у загальних рисах з наступними темами занять тощо.

Осмилення навчального матеріалу спрямоване на стимулювання пізнавальної активності учнів, здатності до внутрішнього діалогу, постановки запитань та пошуку відповіді на них. У цьому випадку особливій ролі набувають прийоми озвучення педагогом процесу свого мислення, проговорювання перебігу власних міркувань з метою посилення впливу на учня самого навчального матеріалу.

Закріплення засвоєних знань відбувається за допомогою перегрупування повідомлень, визначення їх головних положень та багатьох інших прийомів запам'ятовування матеріалу.

Використання одержаних знань може відбуватися у ситуаціях, коли педагог спонукає учнів до вгадування наперед тих висновків, яких він має дійти у процесі проблемного вивчення навчального матеріалу, частково залучає учнів до відповіді на поставлені запитання.

Отже, практично всі компоненти засвоєння знань мають місце вже на першому етапі педагогічної взаємодії. Хоч тут відсутня безпосередня міжособистісна співпраця педагога та учня і спостерігається зовнішня пасивність останнього, можливим є стимулювання певною мірою внутрішньої активності учня у взаємодії з навчальним об'єктом.

Другий етап педагогічної взаємодії характеризується встановленням безпосереднього контакту педагога та учнів, що вимагає врахування їх індивідуальних особливостей. В організації процесу *сприйняття* пріоритет надається запитально-відповідальній формі викладу матеріалу з елементами діалогу, прямому зверненню до окремих слухачів, акцентуванню головних положень, намаганням встановити зворотний зв'язок, з'ясуванням, що залишилося незрозумілим і з яких причин. Тут значну роль відіграє демонстрація педагогом прикладів своєї діяльності.

Осмилення знань спрямоване на виявлення суттєвих ознак об'єктів вивчення, досягнення високого рівня узагальнення знань, їх диференціацію, інтеграцію, класифікацію, перетворення, перенос у нові ситуації, формування понять, використання наукових термінів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків в опанованому матеріалі тощо. Суттєвого значення набуває стимулювання різноманітних проявів самостійності учнів за умови надання їм необхідної допомоги.

Закріплення знань передбачає процеси постійного осмилення і переосмилення знань, використання не тільки репродуктивного, але й особистісно забарвленого відтворення навчального матеріалу, його розширення і скорочення, поділу на послідовні частини. Поряд з логічним запам'ятовуванням важливим є віровадження різних вправ, що сприяють практичному відпрацюванню теоретичного матеріалу. Рольова функція педагога полягає у допо-

мозі своєчасним підказуванням, доповненням відомостей, пропущених учнями, підтвердженням правильності виконаних ними дій тощо.

Використання знань потребує забезпечення умов для практичної роботи учнів на індивідуальних та лабораторних заняттях, формування у них відповідних умінь.

З цього випливає, що педагогічна взаємодія другого етапу полягає у поступовому послабленні безпосередньої допомоги учням з боку педагога, в дедалі більшому сприянні розвитку їх самостійності.

Третій етап педагогічної взаємодії спрямований на організацію повністю самостійного опанування учнями знань. *Сприйняття* навчального матеріалу відбувається у роботі з підручниками, довідниками, наочними посібниками, нотною літературою, аудіо-і відеозаписами тощо. Характерною ознакою цього етапу є розвинене в учнів почуття відповідальності, оволодіння прийомами навчання, готовність до самоконтролю одержаних результатів.

Осмилення знань відкриває для учнів можливість використовувати за власним розсудом різні способи оперування засвоєним матеріалом, доповнювати і перетворювати його, поглиблювати набуті знання.

Закріплення знань пов'язане зі самостійним застосуванням вироблених прийомів запам'ятовування матеріалу, його аналізу, ілюстрації власними прикладами.

Використання знань передбачає самостійне виконання учнями завдань, що максимально наближуються за своїм змістом до різноманітних життєвих ситуацій.

Таким чином, третій етап педагогічної взаємодії обмежує роль педагога спостереженням за самостійною роботою учнів, їх консультуванням, контролем результатів діяльності та наданням інструкцій.

Крім висвітленого психологічного аналізу структури засвоєння знань, можливим є також її аналіз з позицій інформаційного підходу. Його провідна ідея полягає у тлумаченні означеної структури як процесу оперування інформацією, що дає підстави вирізнити шість видів інформаційного руху: **прийом, перероблення, збереження, використання, видача і передача інформації**. Не важко помітити відповідність перших чотирьох видів тим компонентам засвоєння знань, які були названі попередньо, а саме: сприйняття, осмилення, закріпленню та використанню. Не врахованими у психологічному аналізі залишилися два останні види інформаційного руху, а саме видачі (тобто відтворення) й передачі інформації, що мають суттєве значення для організації навчального процесу, спрямованого на формування здатності особистості відтворювати при необхідності одержані знання (правила, фак-

тичні відомості, формули) і передавати їх у зрозумілій формі (усній, письмовій, художньо-образній). У такий спосіб інформаційний підхід певною мірою доповнює структуру засвоєння знань, а відтак уточнює завдання організації навчально-виховного процесу.

3.3. Педагогічна ситуація

До базових понять педагогіки належить і поняття ситуації. Воно використовується для всебічного опису педагогічної реальності з позицій центральних ідей системного, діяльнісного, цільового, задачного підходів, в яких синтезуються принципові положення єдності свідомості та діяльності, побудови її зовнішньої і внутрішньої сторін, процесів інтеріоризації і екстеріоризації у засвоєнні суспільно-історичного досвіду та багатьох інших. У руслі цих ідей ситуація розуміється як одиниця аналізу діяльності, що дає можливість прослідкувати взаємозалежність зовнішніх обставин і зумовленої та опосередкованої ними поведінки людини, а також внутрішніх станів самої особистості, які спричиняють її наступні дії. Саме тому в педагогічному лексиконі різні сфери активності суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованої комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників, характеризуються у ситуаційному контексті. Наприклад, "проблемна ситуація", "ситуація художнього спілкування", "навчальна ситуація", "виховна ситуація", "ситуація виступу", "ситуація екзаменаційна" та інші види ситуацій, що належать до категорії педагогічних.

Педагогічну ситуацію можна вважати найвагомішою ознакою освітнього процесу. Відомо, що його результат становить формування свідомості особистості, змістом якої є передусім об'єкти або сторони її пізнавальної діяльності. Адже формуючись у діяльності, свідомість і виявляється у діяльності. А відтак для розвитку особистості потрібно створення педагогічних ситуацій, які вимагають від неї відповідних видів активних дій і у такий спосіб забезпечують процес виявлення та формування бажаних якостей.

Звернемо увагу на те, що термін "ситуація" може використовуватися у двох значеннях. По-перше - як зріз конкретної педагогічної реальності, а по-друге - як описання цього зрізу, його моделі, визначення окремих компонентів, найважливіших для того чи іншого етапу педагогічного процесу.

Конструювання моделей ситуацій є основою побудови реального педагогічного процесу. Так, на практиці для кращого запам'ятовування пропонується та чи інша ситуація багаторазового відтворення матеріалу, для його розуміння - перегрупування того, що вивчається, для формування навичок - повторення певних прийомів дій. Ситуації та їх послідовні зміни характеризують й більш

складні процеси стимулювання інтелектуальної діяльності суб'єкта у ході вивчення навчального матеріалу, його обговорення, узагальнення, постановки питань тощо.

Звідси можна дійти висновку, що, на відміну від звичайної життєвої ситуації, яку тлумачать як синонім випадкового збігу обставин, педагогічна ситуація є спеціально створеною і цілеспрямованою на досягнення бажаного педагогічного результату. А тому її можна визначити як **сукупність конкретних умов, необхідних для реалізації певної мети педагогічної діяльності.**

До умов педагогічної ситуації належить комплекс загальних та професійних якостей особистості педагога, особливостей індивідуального розвитку учнів (студентів), а також методична забезпеченість вимог до організації педагогічного процесу (його планування, змісту, форм, методів, засобів тощо).

Метою педагогічної діяльності є формування особистості, що передбачає виконання багатьох завдань, різних за рівнем складності. Оскільки кожне з них має свої проміжні цілі, реалізація педагогічної мети і відповідної до неї ситуації, може бути як віддаленою, так і оперативною, тобто розрахованою і на більш тривале і на швидке здійснення.

У разі, коли мета і умови не відповідають одне одному, педагогічна ситуація не складається. Наприклад, недостатній фаховий рівень педагога не сприяє встановленню атмосфери співробітництва, вихідна підготовка суб'єкта навчального процесу не узгоджується з рівнем програмних вимог у закладі освіти, зміст навчального матеріалу і традиційна методика не створюють належних умов для реалізації ідей гуманістичної педагогіки тощо.

У розробці ситуаційних умов доцільно виділити два етапи. Перший з них пов'язаний з урахуванням загальних вимог до організації навчально-виховного процесу, необхідності дотримання тих правил і норм, що об'єктивно задаються, не залежать від того, хто створює ситуацію і є неодмінними для виконання, тобто визначають ті дозволені межі професійної діяльності, за які не можна виходити. Такі регламентовані умови мають свої позитивні й негативні сторони. Їх позитивна роль проявляється у забезпеченні державного стандарту та збереженні обов'язкового мінімуму змісту освітньої програми. Негативна - у консерватизмі, який нерідко гальмує розвиток освіти і сковує педагогічні пошуки професійно обдарованих і творчо мислячих фахівців.

Як правило, заданих об'єктивно вихідних умов буває недостатньо, бо вони не охоплюють розмаїття навчально-виховного процесу, а тому не розкривають його операціональну сторону (навіть у детальних методичних розробках). До того ж обмеження педагогічної діяльності наслідуванням уже добре відомого, використанням одноманітних засобів і прийомів, повторенням колись опа-

нованих стереотипів неодмінно породжує формалізм, який передається і учням. Тому другий етап створення ситуації передбачає стимулювання ініціативної діяльності педагога, зумовленої його прагненням подолати наявні труднощі й віднайти потрібні для цього додаткові умови. Цей етап відкриває широке поле для професійної самореалізації, творчості, оригінальних знахідок, нових прийомів та засобів їх впровадження у практику, що сприяє вдосконаленню педагогічного процесу.

Оскільки етапи вибору і розробки умов завжди спрямовуються метою педагогічної діяльності, процес створення педагогічної ситуації можна зобразити такою схемою:

М.....ВУ.....ДУ
(мета) (вихідні умови) (додаткові умови)

У розгорнутому вигляді запропоновану схему можна подати так:

Таблиця 2

Структура побудови педагогічної ситуації

М	ВУ	ДУ
Педагогічна мета: Формування конкретної якості суб'єкта	Вихідні умови: зміст, методи, форми, засоби діяльності; якості суб'єктів педагогічного процесу (педагога, учня)	Додаткові умови, що вибирає педагог: а) характер необхідної діяльності учня; б) підхід до її організації, доповнення змісту, методів, форм, засобів, прийомів роботи (педагога, учня).
Педагогічна мета: Формування конкретної якості суб'єкта	Вихідні умови: зміст, методи, форми, засоби діяльності; якості суб'єктів педагогічного процесу (педагога, учня)	Додаткові умови, що вибирає педагог: а) характер необхідної діяльності учня; б) підхід до її організації, доповнення змісту, методів, форм, засобів, прийомів роботи (педагога, учня).

Наведена схема акцентує творчий аспект педагогічної праці, її нестандартність, потребу діяти не за шаблоном. Ситуації, з якими зустрічається педагог, незліченні, а тому марно шукати у підручниках з педагогіки поради, як діяти, та інструкції з прийняття рішень у конкретних випадках. Визначено, існує чимало реко-

мендацій, які стосуються організації окремих видів педагогічної діяльності, однак, так чи інакше, їх треба кожного разу пристосовувати до ситуаційних умов, що дається тільки власним досвідом педагога.

За ознаками завдань, які вирішуються у навчально-виховному процесі, педагогічні ситуації поділяються на діагностичні, навчальні, виховні, контрольні, експериментально-пошукові.

Діагностичні ситуації створюються для виявлення індивідуальних особливостей, здібностей, рівня підготовки, потреб, інтересів, смаків та інших характеристик суб'єкта навчально-виховного процесу, що допомагає педагогу зорієнтуватися у педагогічній реальності.

Навчальні ситуації спрямовуються на організацію найбільш доцільної діяльності з опанування знань і вмінь особистості, її інтелектуального розвитку.

Виховні ситуації у своїй більшості переслідують цілі створення належних умов для емоційного впливу на людину у процесі засвоєння нею та привласнення соціально-культурних цінностей.

Контрольні ситуації є необхідними для перевірки успішності проведеної педагогічної роботи та досягнутих результатів на різних етапах її здійснення, а також управління нею і корекції наявних недоліків.

Експериментально-пошукові ситуації використовуються з метою вивчення пропозицій щодо шляхів підвищення ефективності педагогічної діяльності, вибору найкращих сполучень методів, прийомів, форм її організації.

Чимало цікавих результатів педагогічних пошуків залишаються маловідомими і не впроваджуються у широку практику, оскільки вимагають змін установлених регламентованих умов побудови навчально-виховного процесу. Наприклад, такими були спроби віддати перевагу самостійній роботі над матеріалом, а не відвідуванню лекцій; інтенсивно вивчати окремі предмети, опановуючи їх по черзі, а не паралельно протягом цілого року за традиційним навчальним планом; запровадити інтегративний принцип вивчення різновидів мистецтва, а не розрізнених між собою дисциплін художньо-естетичного циклу. Однак подібні нововведення, хоч і мали локальний характер, живили педагогічну думку перспективними ідеями, орієнтували подальший розвиток педагогіки.

Як уже зазначалося, динаміка педагогічного процесу спрямовується ієрархічною системою цілей, що, у свою чергу, зумовлюють послідовну зміну педагогічних ситуацій. Такі цілі може висувати педагог або сам учень. В останньому випадку має місце надситуативна активність суб'єкта, що полягає в його здатності після подолання проблем (наприклад, неможливості виконати теоретичне або практичне завдання за допомогою набутих раніше знань)

піднятися над рівнем даної ситуації, вийти за її межі, висунути нову мету й бути готовим до виконання дій наступної ситуації та розв'язання відповідних до неї ситуаційних задач.

З огляду на це можна стверджувати, що реалізацію будь-якої педагогічної мети (незалежно від її місця у загальній ієрархії цілей, значення й обсягу діяльності) слід розглядати як відрізок, ланку педагогічного процесу зі своїм результатом. Виходячи з мети, педагог приймає рішення і моделює цей фрагмент у вигляді педагогічної ситуації, яку треба здійснити. З набору таких фрагментів, в яких визначається діяльність самого педагога, діяльність учня, їхня взаємодія, складається етапність розвитку цілісного педагогічного процесу.

Моделювання педагогічної ситуації передбачає з'ясування таких питань:

ЩО ТРЕБА - усвідомлення потрібного педагогічного результату (мети);

ЩО МАЄМО - аналіз і перелік наявних умов його здійснення;

ЯКІ Є ЧИННИКИ ВПЛИВУ - виокремлення факторів дії на особистість;

ЯК ВПЛИВАТИ - розробка методики досягнення потрібного результату.

Отже, ситуація стає педагогічною, тобто дає можливість досягти очікуваного результату, тобто ефективності впливу, коли вона побудована відповідно до перелічених позицій.

Оскільки діяльність педагога розпочинається з порівняння мети з комплексом виявлених ним наявних умов, що необхідні для моделювання і створення потрібної педагогічної ситуації, кожний практик є певною мірою дослідником. Але його дослідницькі дії нерідко виконуються на інтуїтивному рівні, через що враховуються не всі суттєві умови, які відіграють або можуть відіграти роль активних педагогічних чинників. Усуненню такого недоліку сприяє ситуативний підхід, який за своєю суттю є інструментом пізнання та організації педагогічної реальності, оскільки вимагає усвідомлення і упорядкування всіх її компонентів.

З позицій ситуативного підходу стає можливим звести різноманітні педагогічні умови в єдину систему, виділити в ній зв'язки і відношення окремих складових, прослідкувати їх можливий вплив на перебіг навчально-виховного процесу, проаналізувати і порівняти різні педагогічні системи та методики, виходячи з особливостей педагогічних ситуацій, на яких вони побудовані. Адже впровадження всіх педагогічних ідей (наприклад, розвиваючого навчання, вільного виховання, діалогового спілкування, художньо-ігрової діяльності, випереджаючого розвитку та інших) відбувається завдяки створенню різних варіантів певних педагогічних ситуацій, де вони і знаходять своє практичне втілення.

Цілеспрямоване створення педагогічної ситуації має особливе значення для мистецької освіти, в якій не можна діяти, спираючись лише на типові норми і правила організації навчання. Вивчення художніх дисциплін неодмінно передбачає комплекс умов активізації творчих сил особистості, спеціальних ситуацій стимулювання творчої поведінки, проявів емоційного осягнення образного змісту мистецьких творів. Без цього суб'єкт навчання попадає у лещата "репресивної раціональності" педагогічного керівництва, якому бракує розвитку здатності суб'єкта до емпатичного художнього сприйняття та накопичення особистісного досвіду спілкування з творами мистецтва.

3.4. Педагогічні принципи

Принцип (від лат. principium - основа, начало) означає вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило якоїсь діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення.

Витоками становлення педагогічних принципів як певних освітніх настанов можна вважати багатовікову практику навчання і виховання, історичний досвід і знахідки відомих педагогів, в яких виділялися і поступово накопичувалися окремі найзагальніші положення. Саме такими є правила природовідповідності навчання, сформульовані Я.А.Коменським, вимоги до зв'язку культури і освіти, проголошені А.Дистервегом, рекомендації щодо організації самостійної діяльності учнів, дотримання своєчасності, поступовості, органічності, сталості, міцності засвоєння знань у процесі вивчення навчальних дисциплін, зазначені К.Д. Ушинським та багато інших.

Ті чи інші положення, перелік яких змінювався у різні епохи відповідно до конкретних соціальних потреб суспільства, раніше ніколи не називалися принципами. Ця категорія була введена тільки у радянську педагогіку (1936 р.) з метою впровадження ідеологізації у навчально-виховний процес. Тому першим і провідним на багато десятиліть був названий принцип комуністичного виховання. До нього стали додавати інші принципи, як правило, не поєднані єдиною концептуальною основою визначення, що заважало виробленню їх чіткої цілісної системи. Внаслідок цього у педагогіці дотепер зустрічаються неоднакові класифікації принципів навчання і виховання, які налічують від п'яти до кількох десятків найменувань. Найчастіше вони стосуються:

- вибору змісту навчального матеріалу (наприклад, принципи науковості, доступності, врахування вікових можливостей, системності, зв'язку теорії з практикою, співвіднесення з навколишньою дійсністю, наочності тощо);

- організації педагогічного процесу (наприклад, принципи систематичності, плановості, контролю, сполучення різних форм і методів навчання і виховання тощо);

- необхідності врахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності (наприклад, принципи свідомості, емоційності, активності, ґрунтовності й міцності тощо).

Оскільки більшість з принципів мають широке узагальнююче значення, у теорії та практиці педагогіки спостерігаються пошуки їх доповнення та уточнення принциповими положеннями, що можуть спрямовувати діяльність педагога у конкретних навчально-виховних ситуаціях, тобто бути для нього своєрідною алгоритмічною настановою. З позицій нового педагогічного мислення доцільним варіантом таких положень можна вважати:

1) принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі;

2) принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії;

3) принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій;

4) принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу;

5) принцип спонукання до творчого самовираження.

Звернемо увагу на органічну єдність наведених принципів, що відображають комплекс вимог до педагогічної діяльності, розкривають взаємовплив її окремих аспектів і у такий спосіб доповнюють один одного у реалізації цілісного освітнього процесу розвитку особистості.

Що ж є головним у змісті кожного з них?

Принцип довершення навчальної дії виховною виражає сутність особистісно-зорієнтованого підходу, логіку становлення індивідуальних якостей та властивостей людини, згідно з якою пізнавальні процеси завжди випереджають ефект виховання. Інакше кажучи, виховання є результатом пізнання дійсності у тому разі, коли цей результат стає особистісно значущим. В якій би формі не відбувалося його досягнення (як супутне завдання, що супроводжує навчальну діяльність, або як цілеспрямована виховна робота), основою формування духовного образу учня завжди залишається засвоєння певних знань та вироблення особистісного ставлення до них.

Принцип урізноманітнення форм і видів діяльності учнів ґрунтується на закономірному зв'язку розвитку свідомості та діяльності, в основу якого покладено фундаментальне філософське положення про єдність буття і мислення. Цей принцип виражає вимоги діялісного підходу до орієнтації впливу навчання на формування всіх сторін розумової, емоційної, поведінкової сфер осо-

бистості. У ході виконання різноманітних навчальних завдань учень проявляє себе у багатьох галузях активності, кожна з яких є засобом формування його певних якостей. Тому цілеспрямований вибір форм і видів діяльності суб'єкта дає можливість управляти освітніми процесами його становлення як особистості. Від розмаїття цих видів і форм залежить варіювання навчально-виховних умов накопичення пізнавального досвіду, набуття знань і вмінь, розширення фонду засвоєних способів дій, здатність до їх переносу у реальні життєві ситуації, що сприяє розвитку індивідуальних рис і властивостей людини, підтримує розумове напруження, увагу, зацікавленість на заняттях і в самостійній роботі, допомагає запобігти монотонності навчально-виховного процесу. Для досягнення поставленої мети можна змінювати всі сторони педагогічного процесу. Наприклад:

- форми навчальних занять (класні або аудиторні, позакласні, самостійні, індивідуальні, групові, колективні та ін.);

- засоби педагогічного впливу;

- зміст педагогічної взаємодії;

- завдання самостійної роботи;

- співвідношення теоретичного і практичного навчального матеріалу;

- логіку викладання інформації;

- чергування видів навчальної діяльності (запам'ятовування, заготовування, робота з текстом та ін.);

- розумові операції (абстрагування, конкретизації, синтезу, аналізу тощо);

- прийоми засвоєння знань (сприйняття, осмислення, закріплення, використання);

- способи оперування знаннями (переформулювання, розподіл на смислові блоки, виділення головного, упорядкування переліку ключових слів, підготовка тез, постановка запитань і пошук відповідей на них тощо).

Слід підкреслити, що в організації навчальної діяльності учнів найчастіше враховується її логіко-змістова сторона, тобто ПЗО саме робить учень у процесі взаємодії з навчальним об'єктом. Наприклад, сприймає (слухає, читає, спостерігає), осмислює (зіставляє, відрізняє головне від другорядного, узагальнює), закріплює (виконує вправи, повторює, складає план), використовує інформацію (розв'язує задачі, читає потний текст з листа, створює декоративні композиції). Втім не менш важливою є процесуальна сторона навчальної діяльності, тобто ЯК учень взаємодіє з навчальним об'єктом: активно чи пасивно, ініціативно чи байдуже, творчо чи механічно, намагається проникнути у сутність питання чи виконує завдання формально тощо. Саме ця група показників дає можливість спрямовувати педагогічну взаємодію на формування

самостійної позиції, позитивного ставлення до навчальної діяльності, потреби у ствердженні власного Я.

Принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій акцентує значення умов організації навчально-виховного процесу, вибір яких сприяє виявленню та формуванню потрібних якостей учня у ході його діяльності. Досягнення бажаного педагогічного ефекту завжди зумовлюється відповідними зовнішніми і внутрішніми умовами, сполучення яких у тій чи іншій ситуації відіграє роль фактора педагогічного впливу, що спричинює успішність виконання учнем навчальних дій. Комплекс таких умов охоплює тип педагогічної взаємодії, методи навчально-виховної роботи, зміст інформації, врахування індивідуальних особливостей учня, соціальних вимог до освіти тощо. Важливою умовою є також дотримання потрібного зв'язку між розвитком особистісної якості (розумової, естетичної, моральної, волевої тощо) та успішністю виконання суб'єктом тієї пізнавальної діяльності, у процесі якої він формується. Для цього необхідно розуміти не тільки зміст навчального завдання, але і його виховну спрямованість, тобто мету діяльності, що забезпечує ефективність освіти та визначає орієнтири саморозвитку.

Принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу розкриває роль емоцій як регуляторів діяльності учня. Вже йшлося про те, що розвиток емоційно-почуттєвої сфери є основою успішності мистецької освіти. Однак емоційні переживання (емоції, почуття, настрої, афекти, стреси, пристрасті) супроводжують не тільки художні, але й усі інші пізнавальні акти, активізують або гальмують сприймання, пам'ять, мислення, уяву, впливають на особистісні виявлення (інтереси, потреби, мотиви тощо). Так, емоційні події (приємні або, навпаки, неприємні) запам'ятовуються краще, ніж події індивідуальні, відомим є ефект селективного (вибіркового) запам'ятовування саме емоційно значущих слів, доведено вплив емоційних станів і на процеси мислення, зокрема творчі види розумової і художньої діяльності. Тому зміст навчального матеріалу, процес його вивчення, міжособистісні відносини педагога та учня обов'язково мають бути емоційно забарвленими.

В емоціях, які є специфічною формою взаємодії людини з явищами навколишнього світу, завжди присутня оцінка (позитивна або негативна), що дає можливість контролювати та корегувати діяльність. Переживання оцінювального ставлення до того чи іншого явища або ситуації являє собою форму вираження певної потреби. У свою чергу, усвідомлення причини, що сигналізує про потребу і тим самим спонукає суб'єкта до діяльності, становить мотив цієї діяльності. Звідси стає зрозумілою складна взаємозалежність емоційної насиченості навчального процесу та формування мотивів, які є тим особистісним інструментом, що спрямовує

освітню активність учня, його бажання долати всілякі перешкоди, настійливо просуватися до наміченої мети, тобто бути суб'єктом навчальної діяльності.

Дії і вчинки особистості, як правило, спричиняються не одним, а кількома мотивами. Тому розкриття причин тієї чи іншої поведінки передбачає аналіз усієї сукупності мотивів або мотивації, яка характеризується наявністю домінуючого мотиву для кожної конкретної ситуації і визначає види і форми діяльності учня. Мотиви поділяються на внутрішні, пов'язані зі змістом діяльності та її виконанням, і на зовнішні (соціальні), що виражають прагнення зайняти певну позицію у системі суспільних відносин. З огляду на це необхідними умовами розвитку позитивної мотивації у навчально-виховному процесі є забезпечення процесів переживання емоцій, задоволення від досягнутих успіхів, проявів самостійності та ініціативності, наявних життєвих перспектив, можливості самоствердження тощо.

Педагогічний вплив на становлення мотивації навчальної діяльності учнів можна умовно визначити послідовністю дій, що є простою і зручною для аналізу та практичного використання, а саме:

1. Ознайомити учня з навчально-виховною ситуацією.
2. Допомогти учню зрозуміти, що саме від нього вимагається (прообраз мотиву).
3. Створити умови для усвідомлення учнем смислу того, що вимагається (народження потреби та її переживання).
4. Сформуванню позитивну емоційну оцінку вимоги.
5. Виробити мотивацію вибору певного напрямку діяльності (підтвердження вихідного прообразу мотиву у процесі боротьби мотивів "за" і "проти").
6. Стимулювати особистісне прийняття мети потрібного напрямку діяльності на основі виробленої мотивації.

Цілком зрозуміло, що реалізація таких дій передбачає вміння педагога проникати у внутрішній світ учня, розуміти його життєві диспозиції, використовувати методи емоційного стимулювання навчальної діяльності (заохочення і покарання, створення ситуацій успіху, позитивної атмосфери занять, підбору яскравого навчального матеріалу, ігрових форм організації діяльності, визначення системи перспектив та ін.)

Принцип спонукання до творчого самовираження відбиває сучасні соціальні вимоги до підготовки нового типу людини, яка відчуває себе комфортно при будь-яких перемінах. Адже життя - це безперервний процес творчості, потреба в якому зростає відповідно до науково-технічного та культурного прогресу суспільства. І якщо навчити творчим актам неможливо, реальним є їх стимулювання за допомогою спеціально орієнтованих прийомів і методів навчання.

Творча діяльність завжди спрямована на одержання оригінального продукту у сфері ідей, мистецтва, виробництва, новизна якого може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною. Об'єктивна цінність визначається за соціально значущими продуктами творчості, які не мали аналогів в історії культури. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли продукт є новим лише для людини, котра створила його. У більшості випадків означена характеристика властива результатам творчого самовираження учнів. Їх цінність пов'язана з розвитком здатності до переживання почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати і формулювати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки, бачити об'єкт з нового боку доходити оригінальних висновків, імпровізувати тощо. Цей стан далеко не завжди завершується відповідним результатом у вигляді продукту творчості, але він є необхідним для формування "Я-концепції", фантазії, асоціативного уявлення, самостійних оцінних суджень, що набуває особливої вагомості для досвіду мистецької діяльності: художньої імпровізації, виконавської майстерності, культури сприйняття тощо. Творче самовираження доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань, активізує образи підсвідомості й у такий спосіб сприяє цілісному розвитку особистості. Його роль стає очевидною у контексті виділення трьох основних функцій навчально-виховного процесу: пізнавальної (яка полягає у засвоєнні знань), перетворювальної (що забезпечує розвиток здатності до переосмислення, реорганізації та застосовування одержаних знань у ході виконання різноманітних завдань) і творчої (внесення елементів нових знань або способів дій у вихідні умови). Перші дві з цих функцій знаходять своє матеріальне відображення у навчальній діяльності учнів, щодо третьої, то вона проявляється не тільки у конкретних результатах, але, що важливо підкреслити, і у розвитку загальної пошукової спрямованості особистості. На відміну від пізнавальної та перетворювальної функцій, які реалізуються у рамках заданих ситуацій, творча функція завжди пов'язана з виходом за ці межі і визначається непередбаченістю дій та проявом рис самовираження.

Словник ключових понять

Авторитарний стиль спілкування - стиль, що ґрунтується на беззаперечному підкоренні владі, стверджує командно-наказові методи впливу на учня.

Активність особистості - властивість організму і психіки, що проявляється у діловитості, вольових актах, спілкуванні, прагненні мислити. У навчанні - в процесі сприймання, відтворення, застосування знань та вмінь.

Актуалізація - перехід певної схильності з можливого (потенціального) у справжній (актуальний) стан; відтворення в пам'яті учнів знань, уявлень, життєвого досвіду.

Вміння - засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії у звичних і змінених умовах, який забезпечується сукупністю набутих знань.

Вправа - навчальне завдання для багаторазового використання учнями певних дій з метою їх засвоєння.

Гуманізація навчання - створення сприятливих умов для розвитку духовних якостей усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, формування відносин співробітництва між ними.

Гуманітаризація освіти - пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів освіти, орієнтація на вивчення цілісної картини світу.

Демократичний стиль спілкування - стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості, орієнтації на суб'єкт-суб'єктні відносини та співробітництво вчитель-учень, викладач-студент.

Діалогічне спілкування - бесіда між двома суб'єктами, що передбачає обмін думками.

Емоційна забарвленість уроку - внесення у зміст навчальної інформації та у процес діяльності вчителя елементів, що стимулюють емоційні реакції учнів і створюють сприятливе тло для занять.

Знання - форма фіксації перевірених суспільно-історичною практикою результатів пізнання, які виражаються поняттями, судженнями, умовиводами, концепціями, теоріями.

Ієрархія цілей - система цілей, в якій менш значущі цілі підпорядковуються більш значущим відповідно до загальної мети діяльності.

Ініціативність - психологічна риса особистості, що характеризується схильністю до самостійних дій.

Інтеріоризація - процес перетворення зовнішніх, реальних дій з предметами на внутрішні, ідеальні дії та усталені внутрішні якості особистості.

Мета - свідоме передбачення кінцевого результату, на досягнення якого спрямовується діяльність.

Моделювання - побудова та детальний опис системи компонентів реально існуючих предметів і явищ на основі абстрагування їх певних ознак або властивостей.

Мотив - спонукальна причина дій і вчинків, основою якої є різноманітні потреби людини.

Мотивація - система мотивів, що спонукають людину до конкретних форм діяльності і визначають спрямованість її активності.

Педагогічна взаємодія - спільна функціонально-рольова діяльність педагога та учня, побудована на основі організації парт-

нерства і співпраці з метою досягнення певної освітньої мети і спрямована на становлення учня як активного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Педагогічний вплив - процес і результат перетворення зовнішніх педагогічних вимог у внутрішню позицію учня за допомогою прямих і опосередкованих засобів; досягнення переходу особистості в якісно інший педагогічно зумовлений стан індивідуального розвитку.

Педагогічні принципи - основні вимоги, вихідні положення, правила діяльності, що впливають із закономірностей та визначають загальне спрямування навчально-виховного процесу.

Педагогічна ситуація - співвідношення сукупності конкретних умов, необхідних для реалізації певної мети педагогічної діяльності.

Структура засвоєння знань - сприймання, осмислення, закріплення, застосування навчальної інформації, а також здатність відтворювати її та передавати іншим.

Контрольні завдання

1. Розкрийте сутність поняття "педагогічний вплив" та зміст його етапів.
2. Назвіть зовнішні та внутрішні фактори педагогічного впливу.
3. У чому полягає динаміка процесу педагогічної взаємодії?
4. Охарактеризуйте загальні компоненти структури засвоєння знань.
5. Яку ситуацію можна вважати педагогічною?
6. Проаналізуйте взаємозв'язок висвітлених у тексті педагогічних принципів та їх націленість на реалізацію завдань мистецької освіти.
7. Поясніть значення пізнавальної, перетворювальної і творчої функцій навчально-виховного процесу у розвитку особистості.

Теми та питання для розгляду на семінарських заняттях:

Тема 1. Діалогічність як універсальна характеристика сучасної освіти

1. Логіко-змістовний та процесуальний бік педагогічного процесу.
2. Особистісний контекст педагогічної взаємодії.
3. Стилі педагогічного спілкування.

Тема 2. Принципи педагогічної діяльності

1. Формування у навчально-виховному процесі емоційно-по-

чуттєвої сфери особистості.

2. Стимулювання творчого самовираження у вивченні мистецьких дисциплін.

3. Концепції створення педагогічних ситуацій, орієнтованих на розвиток особистісних якостей учнів.

Література

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие.- Ростов н/Д, 1997.
2. Карпенчук С.Г. Теория и методика воспитания: Навч. посібник.- К., 1997.
3. Леценко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. - К., 1996.
4. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка. - К., 1999.
5. Окунь В. Введение в общую дидактику.- М., 1990.
6. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы. - К., 2001.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник.- Тернопіль, 1997.

Розділ IV. Діалектика художнього сприйняття

4.1. Сприйняття і розуміння мистецтва

Найважливішим внутрішнім рушієм самого існування, історичного розвитку та соціально значущого впливу мистецтва є його сприйняття, що становить основну ланку художньої-освітньої практики. Воно забезпечує можливість і способи прилучення людини до образного змісту художніх творів, відіграє суттєву роль у реалізації творчої діяльності слухача, глядача, виконавця, художнього критика, педагога мистецьких дисциплін. Тому розвиток здатності до художнього сприйняття як професійного, так і аматорського, становить невід'ємний аспект збагачення художньої культури суспільства та вдосконалення мистецької освіти.

Сприйняття завжди пов'язано з осмисленням і віднесенням до певного класу явищ того, що людина бачить, чує, відчуває. Цей особливий вид внутрішньої діяльності (перцепції) є процесом категоризації (Дж.Брунер), у ході якого людина здійснює логічний висновок, класифікує одержані сенсорні сигнали і тим самим забезпечує зворотний зв'язок із зовнішнім предметом. Оскільки формування у суб'єкта образу того чи іншого явища включає акти виділення інформативних ознак, їх аналізу, порівняння, відбору, абстрагування, запам'ятовування тощо, сприйняття становить перший і обов'язковий етап будь-якого розумового процесу.

Дане твердження має принципове значення для розуміння особливостей художнього сприйняття, тлумачення якого набуває додаткового смислового навантаження як узагальнений вид духовно-практичної діяльності, що вимагає не тільки логічного осмислення одержаної інформації, але й потреби усвідомити та інтерпретувати результати суб'єктивного емоційного осягнення образно-символічного змісту твору. Завдяки цьому художнє сприйняття вважається більш широким поняттям, аніж первинне відчуття сенсорної інформації (звукової, зорової, тактильної) на безпосередньо-відображувальному рівні та характеризується ще складнішою, ніж сприйняття інших явищ, взаємодією перцептивних та інтелектуальних, чуттєвих і раціональних, репродуктивних і творчих, інтуїтивних та свідомих процесів. Воно відбувається у комплексі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення й багатьох інших компонентів психічної діяльності. На думку В.М.Максимова, немає "жодної категорії психології, яку можна було б обминути, говорячи про сприйняття мистецтва як цілісний процес"¹⁷.

¹⁷Максимов В.Н. Анализ ситуации художественного восприятия // Восприятие музыки. - М.: Музыка, 1980. - С.61.

Отже, перетворення сенсорної інформації в образи свідомості є лише першим кроком, необхідним для переходу до наступних ступенів осмислення твору, встановлення концептуальних зв'язків його змісту як асоціацій вищого порядку, проявів творчої ініціативи, фантазії, темпераменту, котрі неначебто сплавляються у складний синтез суб'єктивних вражень від мистецтва на ґрунті уявлень, ідеалів, смаків, світоглядних ідей, тобто всього духовно-практичного досвіду людини. У цьому різнобічному процесі важко вказати межу, за якою образно-емоційне переживання переходить в інтелектуальну роботу свідомості. Але умовно цю межу можна зобразити своєрідними сходами. Залежно від рівня підготовки до художнього спілкування сприймаючий проходить цей шлях повністю і досягає на вершині розуміння всієї повноти авторського задуму, або залишається посередині, чи зовсім не піднімається вище від першого поверху (В.В.Блудова). Він може обмежитися найпростішими емоціями задоволення від упізнання звичних і простих для сприйняття образів, однак може і сягнути високого духовного напруження (потрясіння, катарсису) у процесі пізнання глибинного смислу мистецького явища і переживання самого акту творчого відкриття.

Наведені міркування дають можливість зрозуміти внутрішню організацію художньо-пізнавального процесу, результат якого характеризується поняттям культури художнього сприйняття, тобто розвиненої у суб'єкта здатності досягнути і оцінити, емоційно пережити і осмислити те, що сприймається. Для позначення цього високого рівня художнього пізнання використовуються терміни "сприйняття-мислення", "переживання-усвідомлення", тобто акцентується органічний зв'язок інтелектуально-логічних та емоційно-інтуїтивних актів художньо-пізнавальної діяльності, а також необхідність урахування двох вихідних критеріальних ознак художнього сприйняття - його адекватності (об'єктивний критерій) та індивідуальної неповторності (суб'єктивний критерій). Перший з них характеризує залежність сприйняття від властивостей зовнішнього об'єкта, тобто твору мистецтва, а другий відображає особливості внутрішньої перцептивної дії сприймаючого.

Неоднакове розуміння їх ролі у педагогічно керованому процесі художнього пізнання супроводжує майже весь історичний шлях розвитку мистецької освіти і становить одну з вузлових проблем вибору методів впливу на особистість: надання пріоритету авторитетним судженням про твір, а відтак готовим результатам критичного аналізу художньої форми, або стимулюванню проявів особистісних реакцій на почуте і побачене, готовності до власних оцінок мистецтва.

Адекватність сприйняття розкриває багатофазне, стадіальне становлення суб'єктивного образу (перцепта), його послідовне набли-

ження до об'єкта сприйняття: від загального, відносно нерозчленованого, до все більш повного, структурованого і цілісного відображення у свідомості сприймаючого. Таке розгортання процесу сприйняття, типове для різних галузей пізнавальної діяльності, розкриває і специфіку осягнення мистецьких явищ. Певна річ, можливість досягнення повної адекватності художнього сприйняття, навіть доцільність використання цього критерію по відношенню до мистецтва є дещо дискусійною, зважаючи на суб'єктивно-асоціативну природу художньої творчості. Разом з тим, незаперечним є те, що без глибокого пізнання мистецтва не може здійснитися передача творчого задуму, відбутися "зустріч" митця з майбутніми слухачами і глядачами. У будь-якому творі закладено орієнтацію на певний тип сприйняття, гіпотетичне припущення та своєрідне "програмування" бажаного ефекту. Цей елемент творчої роботи автора сприяє зовнішньому регулюванню перцептивного процесу, зумовлює його залежність від властивостей відображуваного об'єкта і спричиняє необхідність установлення адекватності осягнення авторського задуму. Саме такий функціональний взаємозв'язок процесів творення та сприйняття забезпечує існування мистецтва як форми суспільної свідомості і ефективного засобу естетичного виховання.

Педагогічне значення адекватності сприйняття у вирішенні завдань мистецької освіти яскраво ілюструє характеристика, яку дав Г.Г.Нейгауз інструментальному виконанню творів відомих композиторів малорозвиненими учнями: "Музична мова їм незрозуміла, замість мови виходить бурмотіння, замість ясної думки - скупі її обривки, замість сильного почуття - немічні потуги, замість глибокої логіки - "наслідки без причини", замість поетичних образів - схематична проза".¹⁸ Подібними є і результати художнього сприйняття музики окремими слухачами, які не підготовлені достатньою мірою до спілкування з високим професійним мистецтвом.

Втім художнє сприйняття відзначається не тільки ознаками адекватності, але й багато в чому наближується до характеристик творчого мислення, бо реципієнт має бути здатним образно відтворювати художню інформацію, асоціативно мислити так само, як і митець. Кожний твір виражає сутність розуміння явищ навколишньої дійсності через призму авторської індивідуальності, що зумовлює важливість її узгодження з індивідуальністю сприймаючого. Творче втілення задуму неодмінно передбачає наявність елементів умовчання, невирішених "ситуацій", проблемних питань, які розв'язує реципієнт у процесі сприйняття. Він оцінює точку зору митця залежно від власних соціальних і естетичних позицій, погоджується або не погоджується з нею і не є пасивним "адреса-

Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. - М.: Музыка, 1982. - С.17.

том" інформації. Сприймаючий суб'єкт завжди вступає в уявну полеміку з автором, підтримує чи заперечує йому. Все це свідчить про те, що під ідеальними нормами адекватності сприйняття не можна розуміти якесь кальковане, підпорядковане загальній схемі авторського задуму відображення твору. Сприйняття є імовірним процесом, який значною мірою залежить від психофізіологічних особливостей, художнього досвіду суб'єкта, супутніх життєвих обставин. Тому художнє сприйняття вважають актом "співучасті" і "співтворчості".

Про творчий характер сприйняття, його спорідненість діяльності митця свідчить те, що обидва процеси залежать від об'єкта інформації (у митця - це навколишній світ, а у реципієнта - художній твір); інтерпретація та оцінка цього об'єкта становить основу діяльності митця і реципієнта (митець інтерпретує і оцінює явища світу, реципієнт - твори мистецтва); вплив об'єкта позначається на характері діяльності, як одного, так і другого суб'єкта (явища реальності безпосередньо чи опосередковано впливають на діяльність митця, а вплив мистецького твору на реципієнта позначається на усвідомленні ним отриманих емоційних вражень, навіть після завершення конкретного акту сприйняття). Проте художня творчість митця і співтворчість сприймаючого розрізняються між собою за кінцевим результатом. Слухач або глядач не створює принципово нових естетичних цінностей. Сприйняття не є "технологічним" продуктивним процесом і відбувається у зворотному напрямі: від перцепції відображення вже наявного результату (твір мистецтва) до розуміння закладеної у ньому ідеї. Тому творча активність сприйняття передбачає лише співпереживання, суб'єктивне тлумачення образів твору, розмаїття асоціацій, що виникають у реципієнта.

Оскільки прояви слухацької чи глядацької активності можуть бути різного рівня: від елементарного збудження або фокусування уваги на сюжетній фабулі твору до проникнення у концептуальну сутність художнього смислу, їх градація і дає підстави виявити творчий компонент художньо-пізнавальної діяльності. Характеристикою цього компонента виступає здатність реципієнта "ввійти" у систему художнього мислення автора (адекватність сприйняття) і виробити своє ставлення до мистецького явища (прояв власної індивідуальності), що створює необхідні умови для розуміння мистецтва.

Розуміння є однією з фундаментальних теоретичних і прикладних педагогічних проблем, від розв'язання якої залежить подальше вдосконалення різних аспектів освітньої діяльності. Багатопланова і багатогранна категорія розуміння доволі широко використовується у педагогічних роботах. Однак більшість з них присвячені питанням розуміння вербального тексту і менше йдеться про особливості розуміння мистецьких творів, художній смисл яких

виражений специфічною мовою - нотними знаками, сценографією пластичних рухів, фарбами і лініями тощо.

Хоч розвиток здатності до розуміння мистецтва завжди визнавався провідним педагогічним завданням, зміст цього поняття у традиційній педагогіці тривалий час залишався досить розпливчастим. Неоднозначність метафорично-символічних моделей фіксації образності художніх творів навіть приводила окремих авторів до думки про недоречність вживання означеної категорії у контексті мистецької освіти, бо відкритим залишалося питання самого предмета розуміння. У відповідях на нього увага зверталася, як правило, на важливість семантичного значення художньої мови, жанрово-стильової атрибутики мистецтва, історичних відомостей про автора твору та ін. Не важко помітити, що у полі зору перебувала в основному одна з ланок художньої діяльності - опанування знань та прийомів вивчення форми твору, за умови чого суб'єктивні процеси осягнення глибинного смислу мистецтва залишалися поза увагою.

Нові ракурси розв'язання проблеми розуміння відкрив особистісно зорієнтований підхід, який акцентував значення навчального закладу як лабораторії для відкриття унікальності. Я кожної особистості, необхідність ставлення педагога до учня як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку, виявлення його творчих можливостей, здійснення суспільно прийнятих самовизначення, самореалізації та самоствердження (С.У.Гончаренко). Згідно з цим поширення набуло тлумачення розуміння як процесу особистісного пошуку художнього смислу, вираженого у формі символічних значень мистецького твору.

Кожний художній твір допускає різні варіанти розуміння, бо його сутність вимагає максимально повного вираження особистості сприймаючого й митця, тобто художня форма та її сприйняття є творчим самовираженням, внаслідок якого розуміння смислу стає "самоявленим" (О.Ф.Лосєв). Воно виступає результатом співвідношення того, що розуміється, і того, хто пізнає та намагається зрозуміти. Звідси виникають і відмінності смислової оцінки художніх явищ різними людьми. Втім такий суб'єктивності притаманні й схожі позиції (зумовлені приналежністю до одного людського роду, нації, певної соціальної групи), що детермінують подібність суджень.

Отже, смисл, який має самодостатню природу (адже не суб'єкт конструє його, хоч і бере у цьому участь), розуміється глибоко нюансовано, індивідуально, через усвідомлення себе в мистецтві. Разом з тим, він може бути осягнутий у більшій чи меншій мірі своєї адекватності. З цього випливає, що важливим аспектом підготовки до сприйняття і розуміння мистецтва є формування в учнів умінь аналізу та інтерпретації художніх творів.

Будь-який текст являє собою єдність зовнішньої (формальної) та внутрішньої (сислової) структур, тобто в тексті сполучаються зовнішня та внутрішня семантика. Перша з них представлена елементами засобів художньої виразності. Друга містить головний смисл повідомлення, який закодований цими засобами. Саме проникнення у внутрішню глибинну семантику характеризує суть процесу розуміння мистецького твору і досягається через інтерпретацію його символічних значень. В свою чергу, процеси інтерпретації ґрунтуються на результатах аналізу зовнішніх засобів художньої виразності. У такий спосіб можна виділити дві основні умови процесу розуміння: наявність у сприймаючого загальних і спеціальних знань та досвіду їх використання у конкретній ситуації аналізу та інтерпретації твору.

Сутність розуміння становить співвідношення системи знань суб'єкта сприйняття та нової інформації, що надійшла. Її включення до системи знань може складатися з найрізноманітніших за змістом компонентів, що дають підстави виділити кілька типів розуміння: упізнання (відбувається сприйняття вже відомого твору); усвідомлення звичного за стилем, жанром і формою, але невідомого раніше твору (вимагає детального аналізу об'єкта розуміння, визначення елементів та цілісності його структури); осягнення невідомого раніше твору, художня форма якого відрізняється від звичних для сприйняття схем (спостерігається "відкриття нового", що передбачає зустрічну адаптацію особистісного мислення реципієнта до отриманої інформації).

Висвітлені типи розкривають підхід до процесу розуміння мистецтва як творчо забарвленої діяльності, адекватної особливостям твору, на сприйняття якого вона спрямована. Тому ефективним педагогічним прийомом досягнення глибокого і повного розуміння є постановка питань (або визначення завдань) та пошук (знаходження) на них відповідей. Потребу людини зрозуміти будь-що психологи, як правило, пов'язують з виникненням невираженого, прихованого запитання. У ситуації розуміння художньої інформації воно зумовлює її найважливішу властивість - новизну. З огляду на це виявлення та постановка запитань перетворює сприйняття у творче завдання, розв'язання якого полягає у пошуку відповідей на них.

Сказане дає можливість знову-таки підкреслити, що розуміння художнього твору становить процес, який передбачає активну переробку художньої інформації, висунення власних гіпотез, точок зору, запитань до тексту, згоду або незгоду з його автором або образом твору, тобто відбувається у формі уявного діалогу з партнером. Це зумовлюється діалогічністю самого художнього тексту, який завжди будується з урахуванням можливості його розуміння майбутнім реципієнтом, а також комунікативно-пізнавальною

діяльністю суб'єкта сприйняття, який у процесі відтворення смислової структури повідомлення вступає у взаємодію з ним. Внаслідок цього розуміння, з одного боку, призводить до смислової реконструкції авторського задуму, а з другого - реципієнт, як активний суб'єкт сприйняття і розуміння, будує свій "зустрічний текст", котрий хоч і ґрунтується на основі вихідного художнього повідомлення, але може доповнювати цю основу суб'єктивним розумінням смислу мистецького твору. Саме тому художній діалог стимулює не тільки пошук прихованих запитань та відповідей на них, але й особистісне включення реципієнта у текст, тобто зіставлення змісту повідомлення з його власними знаннями, поглядами, ціннісними орієнтаціями.

Звідси стає зрозумілим, чому розвиток в учнів здатності до художнього сприйняття розглядається сучасною педагогікою як необхідна умова забезпечення ефективності естетичного виховання засобами мистецтва, підготовки до глибокого розуміння духовних цінностей. Досягнення такого педагогічного результату ґрунтується на органічному взаємозв'язку всіх форм прилучення до мистецтва, які так чи інакше пов'язані зі сприйняттям (слуханням, спогляданням, вокальним та інструментальним виконанням, імпровізацією, критичною оцінкою). Адже з одного боку, сприйнятливість мистецтва збагачує різні прояви художньої діяльності, а з другого - всі її види є засобом формування перцептивних умінь, сенсорної чутливості, тонкої спостережливості, інтелектуальних та творчих якостей, що відбувається у процесі цілеспрямованої педагогічної роботи.

4.2. Структура художнього сприйняття та етапи його формування

У попередньому параграфі зазначалося, що визначення структури художнього сприйняття ґрунтується на врахуванні ознак його адекватності та неповторної індивідуальності, яким відповідають уміння реципієнта аналізувати та інтерпретувати явища мистецтва. Згідно з ними автори психолого-педагогічних та мистецтвознавчих праць виділяють окремі ступені досягнення художньої образності (емоційно-естетичний відгук, оцінка засобів виразності, асоціативна активність, роздуми, естетична насолода, розкриття змісту, форми та інші). Узагальнення цих ступенів дає підстави вирізнити три основні складові, які прямо чи опосередковано присутні у всіх концептуальних підходах до розкриття структури художнього сприйняття:

- первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне розрізнення;
- аналіз виразно-смислового значення художньої мови;

- інтерпретація та естетична оцінка художнього смислу твору.

Слід звернути увагу, що виділення цих складових є досить умовним, оскільки комплексний процес сприйняття не розпадається на ізольовані частини, а вибирає особливості всіх названих компонентів. Сформована культура сприйняття передбачає органічну єдність емоційної реакції з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. Тому переживання художньої образності як єдино можлива форма спілкування з мистецтвом пронизує всі компоненти сприйняття, віддзеркалюючи різноманітну динаміку емоційних реакцій: від безпосередньо-чуттєвих проявів до вищих емоцій естетичної насолоди. Звучання музики, кольорова гама на полотні живопису, гра акторів пробуджують у реципієнта багатобарвну гаму витончених емоційних переливів і яскравих афективних спалахів, предметних почуттів і ледь вловимих настроїв. Відсутність таких реакцій породжує так звану "ціннісну оману", тобто неможливість досягнути художню цінність твору, особистісно захопитися нею. Разом з тим, наявність суб'єктивних почуттів, далеких від творчого задуму автора, неадекватність переживань так само, як і їх відсутність, заважає проникненню у смислову сутність образу. Звідси стає зрозумілою роль художніх, "суть розумних емоцій" (Л.С.Виготський), що мають великий "інтелектуальний потенціал", виконують пізнавальні функції і уможливають розуміння змісту художньої інформації. На думку Б.М.Теплова, сприйняття музики (а це можна віднести і до інших видів мистецтва) відбувається через емоцію, але емоцією воно не закінчується. У мистецтві людина шляхом емоційних переживань пізнає світ, оскільки мистецтво є емоційним пізнанням.¹⁹ Однак, хоч художнє сприйняття і відбувається у нерозривному взаємозв'язку емоційних і раціональних процесів, художнього переживання і художнього мислення, перцептивних й інтелектуальних дій, його умовна диференціація на окремі складові дає змогу виділити ті способи дій, які необхідні для досягнення мистецтва і сприяють розрізненню, розумінню та оцінці змісту художньої інформації.

Так, первинне ознайомлення спрямоване на загальне орієнтування, вироблення елементарних уявлень про елементи художньої форми, її обсяг, характер тематики, настроїв, тобто про контури так званого "зовнішнього шару" мистецького твору. Сприйняття у даному разі є ще досить неясним, нерозчленованим і нагадує пошуки та блукання. У поле зору сприймаючого потрапляють лише окремі, як правило, більш звичні і знайомі з минулого досвіду фрагменти образної інформації, упізнавання яких допомагає зорієнтуватися у новому творі. Інтерес до них спричиняється пер-

¹⁹Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. -М.-Л.: АПН РСФСР, 1947.-С.51.

шими емоційними відгуками на твір, фіксацією окремих художньо досконалих засобів художньої мови (ритмічна побудова, виразна інтонація, кольоровий ефект, пластичність лінії тощо). Поступово, з кожною новою демонстрацією твору межі таких фрагментів розширюються, поглиблюється їх усвідомлення, відбувається намагання проникнути у "внутрішній шар" твору, зрозуміти закладений у ньому художній смисл.

Первинне сенсорне розрізнення одержаної інформації ґрунтується на перцептивній диференціації "фігуро-фонових зв'язків", тобто на виокремленні фігури з фону (наприклад, фігури мелодії із загального звукового фону). Це дає можливість уточнити ключовий центр художньої композиції, виявити найважливіші комплекси її виразності, сфокусувати на них увагу.

Друга складова (аналіз твору) пов'язана з переходом від перцепції сенсорної інформації до освоєння виразно-сміслових значень художньої форми. Вона характеризує прагнення реципієнта якнайточніше "прочитати" текст твору, з'ясувати його смисл шляхом декодування семантичного значення художньої мови. Такі аналітичні процеси потребують художньо-естетичної освіченості реципієнта, знань про соціально-культурні особливості розвитку духовних цінностей того чи іншого періоду, підготовки до зіставлення образу сприйняття з історико-культурним контекстом творчості автора та сучасними поглядами на мистецтво. "Входження" у світ мистецтва завжди пов'язане з високою духовною активністю сприймаючого, проявами його світогляду, інтересу до різних питань культурного життя.

Принципове значення має те, що людина у процесі спілкування з мистецтвом засвоює і відновлює задане митцем бачення світу, авторські переживання, які "у знятому вигляді" відображає художній матеріал. Тому сутність сприйняття полягає не у добуванні інформації про безпосередньо відображений об'єкт, полотно і фарби на ньому, акустичний процес, мармур чи глину тощо (В.В. Блудова). Аналіз сприйнятого має дати суб'єкту інформацію про те, що лежить поза межами: про результати пізнання й оцінки дійсності автором твору, що перебувають над безпосереднім відчуттям художнього твору і сприяють формуванню життєвих установок реципієнта, орієнтують систему його ставлення до навколишнього світу, розширюють і збагачують світоглядні диспозиції.

Подальше осягнення твору передбачає співвідношення його змісту з ціннісними орієнтаціями, індивідуальним життєвим та художнім досвідом сприймаючого. В інтерпретації художнього образу, що становить третю складову художнього сприйняття, особливого значення набуває виявлення особистісного ставлення до почутого і побаченого, здатність до суб'єктивно-емоційної ідентифікації сенсорних вражень, наявність пошукової активності ре-

ципієнта. Формування цих якостей передбачає стимулювання фантазії, пам'яті, сили уявлення суб'єкта, які є своєрідною "гарантією" його сприйнятливості мистецтва.

Важливість виявлення особливостей внутрішнього світу реципієнта пояснюється асоціативною природою художньої творчості, що зумовлює варіативність розуміння явищ мистецтва, можливість кількісної та якісної різноманітності їх інтерпретацій. Художньо-образний зміст завжди викликає у людини індивідуально-неповторні асоціації, основою народження яких є особистісний досвід у сукупності всіх його елементів (життєвого, загально-естетичного, художнього). Причому цей асоціативний комплекс складається із суспільно-усталених (засвоєний реципієнтом своєрідний "художній словник епохи") і суб'єктивних сенсорно-образних зв'язків, що уможлиблює не тільки пізнання, але й "пристосування" художнього матеріалу до особливостей кожного сприймаючого.

Асоціативне мислення, інтуїція, вирізнення тих чи інших аспектів твору, осягнення його глибинного "підтекстового" смислу знаходить своє вираження в естетичній оцінці, оскільки диференційоване сприйняття завжди супроводжується переживанням художньої цінності. Як інтегративний результат розуміння та інтерпретації смислового значення твору, естетична оцінка є важливим зовнішнім індикатором культури художнього сприйняття, який показує вплив мистецтва на людину, характер її емоційно-естетичного реагування, відповідність твору особистісним потребам та інтересам. Важливо підкреслити, що естетична оцінка твору реципієнтом являє собою "оцінку самих оцінок" (С.Х. Раппопорт), бо вона спрямована на осягнення вираженого у художній формі ціннісного осмислення дійсності митцем. Саме така багатшарова аксіологічна основа художнього сприйняття посилює виховний потенціал мистецтва, його ефективність у формуванні естетичної свідомості слухачів і глядачів.

Тісна взаємодія відображувальних і творчих процесів сприйняття мистецтва розмежовує об'єктивне значення твору і особистісні смисли розуміння художньої інформації, розвиток яких вимагає відповідної технології педагогічної роботи. Для традиційної педагогіки основним методом підготовки учнів до сприйняття був аналіз художніх творів, який створює необхідні умови для пізнання естетичного кредо і світоглядних позицій автора, образного змісту твору, використання набутих знань з історії та теорії мистецтва тощо.

Втім оволодіння прийомами аналізу, попри всю його методичну перспективність, не може бути єдиним педагогічним завданням розвитку культури художнього сприйняття. Художньо-пізнавальна діяльність, що ґрунтується на аналізі семантичного значення

художньої мови, знаходить своє завершення тільки у процесі суб'єктивного перетворення одержаних вражень, яке зумовлює готовність реципієнта до "вирішення особистісних завдань" (Л.С.Виготський). Якщо творчий пошук внутрішніх зв'язків художньо-образної системи відсутній, результати сприйняття не включаються в індивідуальний досвід реципієнта, внаслідок чого виховний потенціал твору залишається нереалізованим.

Висвітлена структура художнього сприйняття спрямовує зміст педагогічної роботи, що складається з трьох основних етапів:

1. Попередній або передкомунікативний етап ознайомлення з різними видами, стилями і жанрами художньої творчості, пробудження інтересу до них.

2. Основний або комунікативний етап педагогічного стимулювання процесів переживання, розуміння і оцінки художніх явищ в умовах педагогічної взаємодії.

3. Заключний або посткомунікативний етап закріплення післядії отриманої художньої інформації, її впливу на духовний світ реципієнта, що виходить за межі сприйняття конкретного твору.

На передкомунікативному етапі відбувається накопичення необхідних для сприйняття знань, загальних художніх вражень, уявлень про творчі засоби мистецтва, які сприяють розвитку ціннісних орієнтацій людини. Відомо, що ставлення до твору (яке складається у суб'єкта ще до безпосереднього контакту з ним) значною мірою залежить від спрямованості особистісних уподобань реципієнта, його художньо-естетичної ерудиції, досвіду творчої діяльності у галузі мистецтва тощо.

Комунікативний етап педагогічно скерованої організації процесу сприйняття підпорядкований цілям формування досвіду художнього спілкування. На цьому етапі важливого значення набуває активізація різних видів художньої діяльності, їх орієнтація на розвиток емоційно-почуттєвої сфери особистості, здатності до естетичного переживання мистецтва у взаємозв'язку з формуванням умінь аналізувати образний зміст творів. Цей етап є центральним у педагогічній роботі і якнайбільше впливає на розвиток культури художнього сприйняття.

Посткомунікативний етап спрямований на активізацію вмінь самопізнання реципієнтом власної духовної сутності, самотворенню під впливом одержаних мистецьких вражень. Загальнонавчальною є думка, що художні образи, які мають особистісний зміст для сприймаючого, виступають основою його самоосмислення, бо кожний слухач або глядач не тільки споживає духовне багатство, закладене у художньому творі, але й відчуває на собі дієвість мистецтва, а тому змінює своє ставлення до світу і самого себе. З цієї причини на посткомунікативному етапі мають бути створені умо-

ви для формування у сприймаючого досвіду пізнання власних емоційних реакцій, самооцінки свого відношення до мистецтва, самоусвідомлення себе як особистості.

Творча інтроспективна діяльність у художньому спілкуванні, що є важливим способом саморозвитку і самозмінювання людини, зумовлює успішність реалізації виховного потенціалу мистецтва. У такому випадку суб'єкт сприйняття, привласнюючи безмежне багатство зовнішнього світу, проживає "життя" художнього твору як своє особистісне і піднімає власне Я до універсально-загального буття. Результатом набуття такого досвіду рефлексії над самим творчим процесом стає "гуманістичне ціннісне ущільнення світу навколо людини" (М.М.Бахтін), її піднесення як особистості, яка інтегрує гаму духовних почуттів і думок.

Хоч кожний етап локалізує специфічні способи осягнення мистецтва, всі вони взаємопов'язані між собою і неначебто "перепливають" один в одний. Відповідно до них можна виділити такі показники культури художнього сприйняття:

- інтерес до мистецтва;
- вибіркове ставлення до художніх творів;
- художньо-естетична ерудиція;
- емоційність реагування на мистецтво;
- адекватність розуміння художньої інформації;
- здатність до творчої інтерпретації образного змісту творів;
- вплив отриманих художніх вражень на саморозвиток особистості.

Наведені показники відповідають педагогічним вимогам розвитку особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності суб'єкта до його переживання і розуміння, потреб у художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні.

4.3. Індивідуально-типологічні особливості художнього сприйняття

Важливим завданням мистецької освіти є виявлення і врахування у навчально-виховному процесі індивідуальності художнього сприйняття, що становить не тільки зовнішню характеристику спілкування з мистецтвом, але й зумовлює внутрішні особливості особистісного осягнення смислу твору. Можна стверджувати, що знання типології сприйняття є умовою педагогічного впливу на розвиток особистості засобами мистецтва, вдосконалення її підготовки до різновидів художньо-творчої діяльності, становлення духовної культури та унікальності власного Я.

У науковій літературі немає єдиної типології художнього сприйняття. Існує чимало напрямів його диференціації, що відображають специфіку того чи іншого виду мистецтва, багатшарову

структуру самого художнього твору, розмаїття психологічних і соціально-демографічних характеристик реципієнта тощо. Однак систематизація та узагальнення різних типологічних концепцій дає можливість вирізнити окремі підходи до класифікації тих особливостей сприйняття, які є спільними для всіх мистецтв і якнайглибше розкривають його характерні риси.

Для створення багатовимірної типологізації художнього сприйняття доцільно звернутися до таких параметрів його діагностики, як ціннісні орієнтації, естетична оцінка твору, здатність до самооцінки свого ставлення до мистецтва. Всі вони тісно пов'язані між собою у становленні досвіду художнього сприйняття. Так, ціннісні орієнтації, з одного боку, формуються у процесі естетичних оцінок конкретних творів, а з другого - вони самі спрямовують вибіркове оцінне ставлення до мистецтва. При цьому ціннісні орієнтації та естетичні оцінки є залежними від готовності суб'єкта до самокорекції та самооцінки себе і свого місця у соціокультурній ситуації художнього спілкування, оскільки оцінювання твору завжди передбачає певне відсторонення, здатність "піднятися" над ним і вимагає високого ступеня рефлексії.

У соціології мистецтва можна зустріти різні диференціації художнього сприйняття за ознаками ціннісних орієнтацій. Наприклад, розподіл реципієнтів на тих, що не цікавляться мистецтвом; прихильників масових популярних жанрів; любителів фольклору; людей, які поєднують захоплення популярними жанрами (здебільшого естрадним шлягером) з інтересом до більш складних художніх форм; професіоналів у галузі мистецтва. Близькою до цього є диференціація суб'єктів художнього спілкування на пасивних і байдужих до мистецтва; активних аматорів, яких характеризує надмірне захоплення кумирами (наприклад, віртуозами-виконавцями); художніх критиків, ставлення яких до мистецтва зумовлюється аналітичними міркуваннями; снобів, які цікавляться лише модними новинками.

Основою наведених типологій художнього сприйняття є виявлення його залежності від художньої підготовки реципієнтів (їх освіченості, ерудиції), індивідуальних смаків (жанрових, стильових), активності художньої діяльності, які разом складають ознаки ціннісних орієнтацій особистості. Проте цей підхід фіксує лише зовнішні параметри ставлення до мистецтва. Більш повні уявлення про характер художнього сприйняття дає поєднання параметрів ціннісних орієнтацій та естетичних оцінок творів. Саме такий принцип використовує Т.Адорно - один з фундаторів соціології музики, у запропонованій ним типології слухачів. Він виділяє "слухача-експерта", здатного до структурно повного і адекватного сприйняття; просто "доброго слухача", який оцінює музику не за категоріями престижу чи свавіллям смаку, а вислов-

лює обґрунтовані судження; "освіченого слухача", який зосереджений на зовнішніх атрибутах музики (біографії композитора, віртуозності виконання, моди на той чи інший твір), віддає перевагу знайомим фрагментам так званих красивих мелодій, але не виявляє прихильності до нової музики; "емоційного слухача", сповненого безпосередніх, невідконтрольних переживань, які далекі від змісту музичного твору і будь-якого їх осмислення; "ресантиментного слухача" - професіонала, у якого неправильне аскетичне тлумачення ідей строгого академізму та служіння пуританським нормам традиційного виконання творів минулих епох призводить до атрофії природних переживань і невизнання художньої цінності її суб'єктивно-імпульсивної інтерпретації; "джазового експерта" - апологета цього жанру, який ревно захищає його чистоту і відокремленість від комерційної культури; "гедоністичного слухача" - споживача культури, для якого музика є приємним подразником, засобом створення комфортної атмосфери, можливістю розвіятися; "байдужого слухача", раціоналістичного і однобічного у своїх уподобаннях та обдаруваннях.

Цікавою є характеристика слухачів музики за ознакою їх прихильності до мелодій пісенного складу (О.Г.Костюк). Обмеження музичних інтересів творами, побудованими на звичних пісенних інтонаціях, заважає цим слухачам адекватно оцінити образний зміст музики, інтерпретувати її художній смисл, зрозуміти складні сонатно-симфонічні форми, згідно із задумом автора. Їх музичне сприйняття характеризується фрагментарністю, стихійністю емоційних реакцій, довільністю суджень, відсутністю вибіркового ставлення до творів, невмінням аналізувати закономірності художньо-образного мислення. На думку Б.В. Асаф'єва, слухачі такого типу сприймають лише "окремі моменти "плинучої" музики, або, точніше, переживають свої враження від цих моментів. Ціле ж, тобто твір, випадає з їхньої уваги".²⁰

В означених типологіях чітко простежується тенденція до визначення індивідуальних особливостей перцептивної, аналітичної та інтерпретаційної складових художнього сприйняття, які знаходять своє відображення в естетичній оцінці. Водночас вони характеризують і ціннісні орієнтації респондентів, що підтверджує взаємозалежність цих двох параметрів діагностування процесів спілкування з мистецтвом.

Ще рельєфніше аксіологічні засади диференціації сприйняття розкриває типологія його стратегій, тобто способів перетворення образів мистецтва в образи свідомості реципієнта. Відповідно до них в одному і тому самому художньому матеріалі ніби проставляються різні курсиви, які загострюють певні риси того, що сприймається, і перетворюють їх у почуте або побачене. Стратегія

²⁰Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс. - Л.: Музыка, 1971.-С.195.

сприйняття, як правило, не усвідомлюється реципієнтом і не піддається самоспостереженню. Вона становить звичний принцип його дій, який характеризує спрямованість художнього спілкування, мистецькі уподобання, індивідуальні шляхи "входження" в образний зміст твору, особистісні смисли, які суб'єкт відкриває в ньому. Серед любителів мистецтва з необхідною підготовкою до сприйняття художніх творів найчастіше зустрічаються орієнтовно-дослідницька, орієнтовно-репродуктивна та інтерпретаторська стратегії (М.С.Старчеус).

Перша з них спрямовує процес сприйняття на формальний аналіз структури твору, "граматичних" норм його організації, що нерідко породжує стереотипність уявлень про мистецтво, засоби художньої виразності і заважає сприймаючому відчутти унікальність авторської творчої композиції.

Друга стратегія орієнтує сприйняття на звичні художні прийоми, внаслідок чого все незнайоме залишається "чужим" тлом. Така стратегія може негативно позначатися на визначенні реальних стильових ознак мистецтва.

Третій тип стратегії характеризується схильністю суб'єкта до образно-асоціативного тлумачення твору, його "програмної" інтерпретації, встановленні міжчуттєвих зв'язків різних видів мистецтва (музики, живопису, архітектури, хореографії тощо).

Останній тип стратегії сприйняття широко досліджується у галузі музичного мистецтва. Наприклад, Б.В.Асаф'єв за характером асоціацій вирізняє дотико-зоровий тип сприйняття, що характеризується виникненням у свідомості реципієнта пластичних, зорових образів звукової архітектоніки, наочної конструкції слухових уявлень, яскравим відчуттям часової природи музики, її пульсації, енергетики, напруження тощо. Г.Н.Кечухашвілі виділяє тип реципієнтів, сприйняття яких супроводжується предметно-зоровим "баченням" музики, особливими картинними уявленнями її образів.

Завдяки нерозривній єдності життєвих і художніх асоціацій у психіці людини завжди утворюється як загальне для всіх, так і специфічне для кожного асоціативне середовище, котре дає можливість передавати подібний для багатьох зміст і водночас "переплавляти" його в неповторно-особистісний досвід сприймаючого. Художня культура, рівень образно-асоціативного мислення, наявність фантазії зумовлюють певний стиль сприйняття, його вираження у способах "індивідуального розкодування" художніх символів, відповідно до яких виділяють реципієнтів з предметними, емоційними та предметно-емоційними асоціаціями.

До поняття стилю художнього сприйняття входить і визначення його індивідуальних особливостей за ознаками характеристик вищої нервової діяльності реципієнтів, що дає підстави виокремити

такі типи, як розумовий, художній та проміжний. Ця типологія акцентує домінування у процесі сприйняття раціональних або емоційних компонентів досягнення мистецтва і спрямована на фіксацію корелятивної залежності між психо-фізіологічними властивостями особистості та її реакціями на художню інформацію.

Крім ціннісних орієнтацій та естетичних оцінок, важливим параметром диференціації художнього сприйняття є схильність суб'єкта до самооцінки свого ставлення до мистецтва. У цій площині типологія сприйняття стикається з більш широкими категоріями духовної культури реципієнта, специфіки його індивідуального розвитку, які зумовлюють адекватність розуміння художніх творів. У такому контексті результати досягнення образної сутності мистецтва диференціюють на "буденне" та "художнє" сприйняття.

За умови першого з них, реципієнт переживає, як правило, "позамистецькі" емоції, що спричинені його побічними суб'єктивними міркуваннями, а не задумом автора. Цим емоціям бракує розуміння вищого художнього смислу, оскільки для переживань сприймаючого значення має лише життєві ситуації, які супроводжували контакти з мистецтвом.

"Художній" тип сприйняття характеризується адекватним розумінням авторської "концепції світу", ідеалів краси та істини, здатністю до творчого спілкування з мистецтвом, володінням "програмою" декодування виразно-сміслових значень художньої мови та орієнтацією на самоосмислення і корекцію власного Я.

Індивідуально-типологічні якості сприйняття зумовлюються і належністю реципієнта до певної соціально-демографічної групи. Вік, рівень освіти, місце проживання, приналежність до певної неформальної групи, громадянська позиція впливають на характер художніх уподобань не менш, аніж спеціальні здібності. Ставлення до мистецтва залежить від соціального статусу сім'ї, освіти батьків, їх фаху та роду діяльності. Простежується навіть взаємозв'язок сприйняття із статтю учнів (серед дівчат частіше зустрічається позитивна оцінка творів високого мистецтва) тощо. Це пояснюється тим, що художні інтереси людини становлять одну з ланок її внутрішньої сутності й досить повно характеризують духовне обличчя людини та її життєві диспозиції у цілому.

Наведені класифікації типологічних особливостей художнього сприйняття не протистоять, а доповнюють одна одну, окреслюючи доцільні напрями виявлення художньої досконалості спілкування з мистецтвом, культури та індивідуальності його сприйняття і розуміння. У своїй сукупності вони є багатоаспектною, узагальненою характеристикою можливих типів художньо-пізнавальної діяльності і дають орієнтири для реалізації індивідуального підходу до проведення педагогічної роботи у галузі мистець-

кої освіти. З одного боку, знання типологічних особливостей являє собою основу вибору змісту дидактичного матеріалу та ефективних засобів впливу на розвиток особистості засобами мистецтва, з другого - є необхідною умовою діагностики успішності цього процесу, зосередження уваги на окремих недоліках і розроблення шляхів їх усунення.

Певна річ, головна мета мистецької освіти полягає у формуванні різножанрових потреб молоді, у підготовці такого аматора і професіонала, який відчуває і усвідомлює духовну цінність мистецтва у всьому його розмаїтті. Проте не можна не враховувати наявність реально існуючих художніх інтересів, уподобань, смаків, що зумовлюють характер спілкування з творами мистецтва. Врахування його індивідуально-типологічних особливостей уможливорює розширення і збагачення ціннісних орієнтацій суб'єктів сприйняття. Ефективним методом реалізації цього завдання є метод "витягування ланцюга за одне кільце", який ґрунтується на припущенні, що використання інтересу до творів, хоча б до однієї видової приналежності, слід використовувати для поступового накопичення більш глибоких знань і художніх вражень в інших галузях мистецтва.

4.4. Проблема інтеграції знань у контексті художнього сприйняття

Важливою умовою розвитку художнього сприйняття є врахування у навчально-виховному процесі феномена художньої інтеграції. Глибинний взаємозв'язок різновидів художньої творчості, їх співдружність завжди гостро відчували самі творці мистецтва. Так, Р.Шуман вважав, що "освічений музикант може з такою ж користю вчитися на рафаелівській Мадонні, як художник на симфонії Моцарта... Естетика одного мистецтва є естетикою й іншого; тільки матеріал відмінний".²¹ Цю позицію поділяють і представники сучасної педагогіки, яка акцентує важливість подолання художньої однобічності суб'єкта мистецької освіти, формування його поліхудожньої свідомості на основі інтеграції знань за принципом галузевого взаємодоповнення та усунення міждисциплінарної відокремленості у вивченні предметів художньо-гуманітарного циклу.

Педагогічні пошуки ґрунтуються на розумінні того, що можливості мистецтв збагачувати духовні сили особистості, вчити її переживанню глибокої єдності з усім світом і людством у цілому значно посилюються за умови осягнення існуючої спільності між окремими видами художньої творчості, що визначається образно-символічною природою походження, прийомами і законами побу-

²¹Шуман Р. Избранные статьи о музыке.-М.: Музыка, 1956.-С.273.

дови, подібністю соціальних завдань і функцій. Така опора на різнобічні художні інтереси, можливість доторкнутися до багатоманітних духовних цінностей, досягнення "універсальності" освіти не заперечують вибору одного з мистецтв як домінуючого, найбільш значущого для конкретного суб'єкта сприйняття, однак передбачають розвиток його відповідних спеціальних здібностей (музичних, образотворчих, акторських, хореографічних тощо) на тлі загальнохудожньої ерудиції та усвідомлення ним цілісності художньої картини світу.

Вивчення кожного окремого мистецтва, навіть з метою поглибленої професійної підготовки фахівців, потребує використання комплексу суміжних філософських, естетичних, культурологічних, мистецтвознавчих та інших гуманітарних знань. Вони є необхідними для формування уявлень про функціонування того чи іншого виду мистецтва у загальній художній культурі суспільства, зумовлений певними соціально-економічними умовами історичного розвитку. Зневажання цього, ізольований підхід до розгляду різновидів мистецтва як замкнених галузей часом призводить до обмеженості художнього мислення, вузькості образно-асоціативних уявлень, недостатньої наукової компетентності у розумінні стильової атрибутики творів. Тому зміст предметного навчання мистецтву слід розглядати в інтегративному контексті - як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності навколишнього світу, відображення реальності розмаїтою "мовою" ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття. Тенденції інтеграції зовсім не розмивають видову і жанрову специфіку мистецтв, а навпаки збагачують розуміння кожного з них, оскільки, з одного боку, виявляють взаємовплив окремих видів художньої творчості, а з іншого - стверджують їх суверенне існування та самостійний статус.

Діалектико-суперечливі процеси видового розмежування та синтезу мистецтв, їх диференціації та інтеграції сягають своїм корінням у глибоку давнину, супроводжуючи майже всю історію художньої культури. Поділу мистецтв на різні види передувала нероздільність в епоху синкретизму, де первісні форми художньої творчості об'єднували мистецтва слова, музики, танцю, пантоміми тощо. Глибоко закономірним був наступний процес виділення окремих галузей художньої творчості (музичної, образотворчої), а також їхнє тяжіння на подальших етапах розвитку культури суспільства до художнього синтезу (театрального, екранного, хореографічного). У кожному епоху ці процеси набували нового смислу та своєрідності, що яскраво репрезентує сучасна картина інтегративних зв'язків художньої діяльності, виникнення принципово нових культурних форм (відеофільми, музичні відеокліпи, вірту-

альне мистецтво, комп'ютерна графіка, мультимедійні пошуки, художня фотографія та інші), що співіснують з традиційними видами мистецтва і збагачують їх засоби виразності оригінальними технічними можливостями.

Відповідно до способів функціонування мистецтв, ознайомлення з ними у навчальному процесі має враховувати три основні аспекти: вивчення окремих видів мистецтва (інтеграція відсутня); використання прикладів взаємодії мистецтв, до якої належить демонстрація близьких за настроєм, стилем або жанром творів музики і живопису з метою посилення їх впливу на сприймаючого (інтеграція на рівні комплексу мистецтв); розгляд художнього синтезу, в якому відбувається органічне злиття різних видів художньої творчості (інтеграція на рівні художнього синтезу).

Провідним педагогічним принципом у всіх зазначених аспектах мистецької освіти (вивчення одного з мистецтв, їх комплексу та художнього синтезу) є усвідомлення і засвоєння специфіки художньої мови - сукупності особливих для кожного виду мистецтва виражально-зображувальних засобів і прийомів створення художнього образу.

При опануванні окремого мистецтва відбувається накопичення знань про засоби виразності в одному з видів творчості.

Комплексне використання дає можливість досягнути і зіставити різні художні мови, що створює основу для активізації уяви, асоціативного мислення, збагачення чуттєвої сфери сприйняття мистецтв.

Художній синтез розкриває процеси взаємопроникнення засобів виразності (візуальних, слухових, кінестетичних), ефект їх трансформації в єдине ціле полісенсорного впливу на емоційно-почуттєву сферу суб'єкта сприйняття.

Отже, у широкому значенні інтеграцію знань у галузі мистецької освіти можна уявити як послідовність етапів опанування художньої мови і набуття досвіду її сприйняття: від окремих видів моносенсорних мистецтв до відчуття та розуміння форм їх органічного сполучення. Означену послідовність доцільно подати в такій таблиці:

Таблиця 3

Етапи інтеграції знань у галузі мистецької освіти

Феномени мистецтва	Художні уявлення	Аспекти опанування знань
Самостійні види мистецтва: музика, образотворчі мистецтва	Про кожний окремий вид мистецтва	Предметне вивчення спеціальних дисциплін

Сполучення мистецтв та їх взаємодія	Про способи зіставлення і порівняння елементів художньої мови	Комплексне використання різновидів мистецтва
Синтетичні види мистецтва: театр, кіно, телебачення, хореографія, естрада, цирк	Про органічну цілісність художнього синтезу	Аналіз специфіки засобів виразності у синтетичних видах мистецтва

Інтеграція знань у галузі мистецької освіти може відбуватися на різних рівнях: теоретичному і емпіричному, міжпредметному і внутрішньопредметному, художньому і позахудожньому. Розглянемо характерні ознаки кожного з них.

Теоретичний рівень інтеграції як необхідна логічна основа розуміння природи мистецтва передбачає узагальнення і систематизацію знань про об'єктивно існуючі зв'язки художньої картини світу. На цьому рівні відбувається усвідомлення сутності понять художнього змісту і форми, жанру і стилю, художньої метафори, символу, алегорії, що потребує зіставлення за принципом аналогії та контрасту різних явищ мистецтва, порівняльного аналізу засобів художнього осмислення навколишньої дійсності, проведення паралелей між творами, близькими за своєю темою, сюжетом, стилем написання, жанровою і структурною композицією тощо.

Перспективним підходом до здійснення теоретичного рівня інтеграції знань є вибір якогось одного з моносенсорних мистецтв та його використання в якості своєрідного інструменту пізнання загальних закономірностей художньої творчості. Наприклад, таким видом мистецтва може бути обрана музика, зокрема музична інтонація, що яскраво ілюструє універсальне значення мовної виразності. Цей специфічний засіб мистецького спілкування в його звуковій (людський голос, музичний інструмент) і зоровій (жест, міміка, пантоміма) формі передає у широкому плані процесуальність, спрямованість, напруженість розгортання художньої думки, її смислове навантаження. Інтонаційність, яка знайшла свій досконалий розвиток у музичному мисленні, певною мірою характеризує і мову інших мистецтв, що дає можливість прослідкувати і зафіксувати їх творчу спорідненість: зіставити коливання ладових тяжінь музики і складну динаміку конструктивних елементів живопису, пошуки акустичної тембрової виразності і гармоній світла та кольору, подібність ритмо-формул в архітектурі, музиці, танцювальній пластиці, тобто розкрити спільні для

всіх мистецтв елементи виразності, усвідомити найважливіший принцип розкриття загального через особливе.

Музика характеризується найвищим ступенем узагальненості своєї мови, логіки і граматики. В її суто регламентованих і тонко відшліфованих системах гармонії, поліфонії, ритміки, у принципах мелодики, ладу і композиції виражено закономірності багатьох інших видів художньої творчості. Цим пояснюється широке значення музикознавчих термінів і понять, їх виведення на рівень загальномистецтвознавчих категорій. Так, традиційним стало порівняння мелодії з рисунком у живопису, гармонії - з фарбами і кольором, звернення до контрапункту як характеристики вертикального монтажу в кіномистецтві С.Ейзенштейна, до аналізу поліфонічності поезії Ф.Достоевського, що дало можливість М.Бахтіну зробити цікаві відкриття у галузі діалогічності художнього мислення тощо.

Все більше опановуються в інших мистецтвознавчих дисциплінах ідеї, пов'язані з типами музичної композиції, симфонізмом, музичною формою.

Ефективним методом пізнання інтегративних зв'язків є порівняльний аналіз творчості авторів, які належать до одного стилізового напрямку розвитку мистецтва. Наприклад, музичним "еквівалентом" радісної природи на імпресіоністичній картині К.Моне "Поле маків", сповнений сяючого літнього дня, лілової далечини, яскравого килима квітів, який палає посеред зелені на передньому плані, може бути симфонічний прелюд К.Дебюссі "Післяполудневий відпочинок фавна", насичений сонцем, теплом і пахощами, що не тільки посилює колорит картини, але й доповнює та поглиблює живописний образ. Або зіставлення ліній експресіонізму, "модуляції" якого виражені різними художніми засобами, наприклад, у творах В.Кандинського, Ван Гога, Ф.Марка, Г.Малера, Р.Штрауса, А.Шенберга, А.Берга, Е.Кіркнера, П.Клеє, В.Меллера, О.Богомазова, Ф.Манайло та інших.

До комплексного використання мистецтв слід віднести спроби сюжетного прочитання дитячої програмної музики на екрані, її демонстрації у зорових, художніх образах. Прикладом такої інтеграції візуального і слухового рядів є музичні мультфільми ("Дитячий альбом" П.І.Чайковського, "Картинки з виставки" М.П.Мусоргського, "Танок ляльок" Д.Д.Шостаковича), які акцентують емоційну увагу юного слухача на глибину і змістовність засобів музичної виразності, допомагають набути досвіду їх сприйняття.

Необхідним є і звернення до аналізу художнього синтезу, де самостійні мистецтва перетворюються у новий тип специфічної виразності, з притаманним йому сполученням мовно-виразних засобів, які викликають у процесі сприйняття нашарування пов'язаних між собою відчуттів. Наприклад, театр не механічно

поєднує мистецтво актора, режисури, музики, живопису, архітектури, а надає їм іншої якості як складовим синтетичного сценічного образу, що підпорядковується єдиному художньому задуму та архітектоніці творчої реалізації. Завдяки цьому окремі засоби виразності набувають більш широкого системного значення, пронизуючи всі складові художнього синтезу. Так, музична інтонація спрямовує темпо-ритм акторської мови, темброву палітру звучання всієї вистави, архітектура визначає просторову композицію драматичної дії, живопис стає основою пошуку виразної пластики ігрових рухів. У такий спосіб взаємопроникнення окремих видів мистецтва спричиняє їх збагачення, зумовлене структурою загальної композиції.

Оскільки специфіка художньої інформації полягає в тому, що на відміну від наукової, вона містить знання не про об'єкт, а про значення, смисли, цінності, які об'єкт має для суб'єкта, природа - для суспільства, світ - для людини (М.С.Каган), теоретичний рівень інтеграції має доповнюватися вивченням емпіричного рівня інтеграції особистісно-чуттєвих вражень художнього сприйняття, який ґрунтується на психологічних механізмах синестезії.

Синестезія, або співвідчуття, являє собою міжсенсорні асоціації, котрі виникають у суб'єкта внаслідок взаємовпливу візуальних, слухових та інших образів мистецтва і зумовлюються інтегративною природою конкретно-чуттєвого осягнення їх художнього смислу. Як правило, синестезія стає результатом взаємопроникнення елементів мовних структур, властивих різним видам художньої діяльності. Нерідко вона породжується за бажанням автора, коли він конструє художній образ сплавом виразних засобів суміжних мистецтв і звертається до кількох сенсорних модальностей, що програмують виникнення міжчуттєвих зв'язків у суб'єкта сприйняття.²² До таких творів належать програмна поема К.Бальмонта "Аромат сонця", фортепіанна п'єса Е.Денисова "Знаки на білому", сценічна композиція А.Шнітке "Жовтий звук" за однойменним твором В.Кандинського (для пантоміми, дев'яти музикантів, магнітної стрічки і кольорово-світлових проєкторів), візуалізація інструментальної симфонічної музики за допомогою світлової строки у О.М.Скрябіна, "музичний" живопис М.Чюрленіса тощо. Однак міжчуттєві переноси синестезії можуть і не провокуватися прямою програмною установкою митця, а виникати у реципієнта стихійно, цілком автономно, характеризуючи його глибоко індивідуальний спосіб "декодування" ледь окресленої в творі синестезійності художнього смислу, що збуджує суб'єктивні ефекти інтеграції зорових, звукових, тактильно-дотикових відчуттів сприйняття.

²²Модальність є однією з основних властивостей відчуттів, їх якісною характеристикою (колір - для зору, тон і тембр - для слуху, характер запаху - для нюху).

Звідси стає зрозумілим, що властива синестезії інтерсенсорність є важливим фактором розвитку сприйнятливості до мистецтва. Наявність міжчуттєвих асоціацій дає можливість уникнути дискурсивно-логічної вербалізації художніх вражень, досягнути глибинний, "підтекстовий" смисл твору, який наче "магічний кристал" затушовує однозначність матеріальної форми зображеного і висвітлює його умовну художньо-символічну "духовну" сутність. Саме синестезійність, яка актуалізує багаж комплексних асоціацій особистості, її здатність оперувати виразно-мовними аналогіями суміжних мистецтв, зумовлює неповторну конкретно-чуттєву індивідуальність сприйняття і відіграє компенсаторну функцію у забезпеченні емоційної насиченості та міжсенсорного збагачення знакового відтворення образів мистецтва. Вона стимулює досягнення багатоплановості художнього смислу, виявлення невисловленого, непоясненого, зачіпає найпотаємніші сфери чуттєвого мислення людини, відкриває шлях до синкретичної повноти відчуттів у єдності свідомого і позасвідомого.

Найбільш яскраво синестезія виражена засобами художньої літератури, особливо поезії, що звертається не до зору або слуху сприймаючого, а стимулює його фантазію в цілому і орієнтує на комплексне досягнення полісенсорних імпульсів. У поетичних образах послаблення зовнішнього сюжетно-предметного і посилення внутрішнього непонятійного шару виникає внаслідок перцептивних властивостей акустичного компонента віршованого тексту, "музичності" поетичних засобів (мелодика, динаміка, метр, ритм тощо). Безперечно, змісту поезії притаманна певна предметність, але вона має опосередкований характер. Слово як "сигнал сигналів" викликає синестезійні переноси почуттів, активізує візуальні й слухові параметри суб'єктивного відображення образу, можливість його чутності-бачення в уяві сприймаючого.

Синестезійність характеризує і візуальне мистецтво живопису, статичне за своєю формою, позбавлене реального руху, звучання, об'ємних, вагових, температурно-дотикових властивостей. Для створення сенсорної інтеграції митець, який фіксує на полотні застиглу мить, "оживлює" світ зорових образів, передає їх динаміку засобами мазка (текстури), композиції, рисунку, нерідко відступаючи від "анатомічної правди". Внаслідок цього картина стає, за словами В.Кандінського, "живописно звучачою", "набуває внутрішньої художньої ноти". Такий інтерсенсорний вплив, що спрямовує глядача до переживання, подібного музичному, притаманний творам самого В.Кандінського - автора художньо-естетичної теорії гармонізації кольорів, творця кольоро-ритмічних, колористичних симфоній, який використовував слово "музико-подібність" для характеристики своїх "імпровацій" та "композицій", а також картина, що звучить, М.Чюрленіса, символічні

твори якого, сповнені фантастичними образами, неясними видіннями, становлять результат конструктивно-творчої інтеграції художнього мислення митця, що має відповідні назви: "Соната весни", "Соната сонця", "Соната зірок" та інші. Про досить широкий спектр візуально-музичних зв'язків свідчить комплексність відчуттів, що виникає у сприймаючого навіть тоді, коли художник свідомо не програмує музичні аналогії (наприклад, полотна Рафаеля, Боттічеллі, Ель Греко, М.Врубеля).

Внутрішня синестезійність значною мірою притаманна музиці. З одного боку, вона проковує відчуття інших модальностей, а з іншого - сама бере участь майже в усіх інтерсенсорних взаємодіях як універсальний засіб невербального мислення. За словами В.Г.Ражникова, "Енергія у живому звуці - полімодальна, у ній багато різних емоційних потенціалів".²³ Найчастіше сенсорна інтеграція звукових образів пов'язана з "візуалізацією" музики, типовою для: імпресіоністичного простору творів К.Дебюссі, М.Равеля, О.Мессіана; насиченої гармонічної фактури і мелодій Р.Вагнера; кольорового дублювання тонального плану і граничного виявлення "барвистості" інструментовки симфонії "Прометей" О.М.Скрябіна; пошуків К.Г.Стеценка, який обстоював принцип взаємозв'язку слухових і зорових вражень; системи співвідношення світлотіней і кольорів з музичними звуками, розробленої М.Д.Леонтовичем. Співвідчуття, що виникають у слухача, сприяють переведенню музичного смислу на інші невербальні мови, дають можливість досягнути його поетичну сутність засобами чуттєвого зіставлення з рухово-моторними ("шкандибаючий ритм"), гравітаційними ("важкий бас"), температурними ("прохолодне гліссандо"), смаковими ("терпке звучання"), тактильними ("колючий звук") та іншими характеристиками. Висотна, динамічна і метроритмічна організація звуку допомагає відтворити різні типи просторового руху, мелодія передає дихання пластики, гармонія, інструментовка, фактура сповнені колориту, кольору, світла тощо. У такий спосіб музикант набуває здатності "живописати" фарбами, передавати зображальну конкретику. Адже її асоціативне "бачення" спирається на реальні зв'язки життєвого досвіду людини, в якому звукове невіддільне від інших відчуттів у цілісному образі світосприйняття. Не випадково музику К.Дебюссі та М.А.Римського-Корсакова ще за життя композиторів називали "рухливими пейзажами".

"Зримою музикою" є також танець, в якому звукові образи завжди сполучаються з пластичним жестом. Спорідненість цих процесуальних інтонаційно-виразних мистецтв, яку підкреслюють спільні для них характеристики (плавність, ритм та інші), знайшла своє підтвердження у відомому афоризмі Р.Вагнера: "Основа

²³Ражников В. Диалоги о музыкальной педагогике.-М.: ЦАПИ, 1994.-С.18.

симфонії - танець", у визначенні музики Г.Гегелем, як "свого роду танцю, рух котрого позбавлений наочності".

Інтегративну характеристику засобів художньої виразності доцільно поділити на два види: прямий перенос понять, універсальних для всіх просторово-часових видів мистецтва (наприклад, ритм, частота, контраст, градація, композиція, настрій); і опосередкований перенос специфічних міжчуттєвих ефектів синестезії (наприклад, "бачення" розмірів високих і низьких, товстих і тонких звучань; використання термінів "легка музика" або "тяжкий для сприйняття Стравинський" тощо).

Крім міжпредметної інтеграції, що виявляється не тільки у моносенсорних, але й у синтетичних мистецтвах, де інтермодальні відчуття запрограмовані багатоканальною координацією художньої інформації, існує рівень внутрішньопредметної інтеграції. Його яскравим прикладом може бути організація простору архітектурних комплексів та їх зв'язок з іншими пластичними мистецтвами: скульптурою, монументальним живописом, декоративними витворами інтер'єру, які посилюють образну виразність усієї композиції.

Внутрішньоінтегративні процеси спостерігаються і у галузі музичного мистецтва, стильове і жанрове розмаїття якого іноді народжується на стику органічної взаємодії різних художніх форм та способів їх функціонування (наприклад, сполучення академічної та джазової, народної і естрадної, вокальної та симфонічної, традиційної і авангардної музики, технік серіалізму і алеаторики тощо).

Завдяки процесам естетизації навколишньої дійсності у сучасній соціокультурній практиці на стику художньої та позахудожньої творчості народжуються нові комплексні види людської діяльності, що належать до позахудожнього рівня інтеграції. Саме до них слід віднести масові видовища з елементами спорту і традиційних мистецтв (музики, танцю, театральних елементів), окремі види спортивних змагань (фігурне катання, художня гімнастика), демонстрацію модних виробів одягу, в якій простежується прагнення поєднати зоровий образ, музичне оформлення, пластику рухів, поетичне слово. Ці форми, які ще не набули визнання як усталені самостійні види мистецтва, вважаються формами художньої культури, у межах котрої відбувається становлення нових засобів виразності, збагачуються їх функціональні можливості. Позахудожні форми інтеграції охоплюють використання фонового, комітатного музичного сприйняття, терапевтичних властивостей мистецтва, художнє оформлення інтер'єру і таке інше.

Отже, враховуючи розмаїття світу мистецтва, представленого і окремими його видами, і взаємопов'язаними художніми комплек-

сами, освітній процес має поєднувати два основні підходи до вивчення мистецьких дисциплін: предметний та інтегративний. Жоден з них не може претендувати на пріоритетне значення. Предметний зміст навчання є необхідним для глибокого розуміння специфічних властивостей моносенсорних мистецтв, відповідних їм засобів художньої виразності, а використання інтегративних зв'язків сприяє узагальненню різнопредметних елементів знань, їх взаємозв'язку та систематизації.

Предметно-інтегративна модель опанування мистецтв може бути реалізованою шляхом впровадження у навчальний процес спеціального курсу, який би доповнював традиційне вивчення фахових дисциплін. Його зміст передбачає сполучення теоретичних знань та емпіричного досвіду художнього спілкування, накопиченого у ході ознайомлення з окремими мистецтвами. До такого типу інтегративних дисциплін належить курс з всесвітньої, у тому числі національної художньої культури, який нині вивчається у багатьох закладах загальної і спеціальної освіти. Втім, як показує практика, у своїй більшості програми цього курсу орієнтовані на теоретико-історичний принцип вивчення матеріалу, який залишається недостатньо скоординованим з емпіричним сенсорним досвідом учнів, набутим ними у процесі вивчення предметів музичного, образотворчого, хореографічного, театального, екранного мистецтв. Пошуки можливостей посилення цієї координації сприятимуть підвищенню ефективності формування культури художнього сприйняття і вдосконаленню мистецької освіти в цілому.

Словник ключових понять

Адекватність - відповідність людських відчуттів, уявлень, думок пізнаваному об'єкту; у галузі мистецтва йдеться про адекватність суб'єктивного відображення образу художнього твору в процесі сприйняття авторському задуму.

Аналіз художній - логічний прийом, спосіб вивчення художнього твору, його розкладання на складові, кожна з яких окремо розглядається для того, щоб виділені складові поєднати за допомогою синтезу - в ціле.

Асоціація в мистецтві - існуючі поза свідомістю людини зв'язки між образами художнього твору та явищами реального світу; спосіб досягнення художньої виразності твору та активізації фантазії сприймаючого, що ґрунтується на зіставленні відчуттів і уявлень; залежить від індивідуального досвіду і культурно-естетичного розвитку суб'єкта художньої діяльності.

Віртуальний - можливий; такий, який має проявитися за певних умов.

Диференціація - визначення відмінностей між окремими явищами, предметами, рисами особистості, видами мистецтва тощо.

Індивідуальні риси психіки - значущі й стійкі психологічні риси, що визначають особистість людини і тим самим відрізняють її від іншої особистості.

Інтеграція - взаємопроникнення мистецтв, вироблення спільного підходу до їх вивчення, спосіб поліхудожнього пізнання мистецьких явищ.

Інтеріоризація - формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої діяльності.

Інтерпретація - своєрідне тлумачення художнього твору залежно від індивідуальності, соціальної приналежності, рівня розвитку суб'єкта; необхідний елемент процесу художньої творчості, сприйняття мистецтва; суттєва характеристика виконавської майстерності.

Інтонія - специфічний засіб художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його звуковій (людський голос та голос музичних інструментів) і зоровій (жест, міміка, пантоміма) формі.

Катарсис - характеристика естетичного впливу мистецтва на людину, що передбачає духовне очищення та відновлення зруйнованої гармонії внутрішнього світу людини.

Метафора - засіб образної виразності у мистецтві, в основу якого покладено перенесення значень одного предмета на інший при усвідомленні їх відмінностей.

Оцінка естетична - спосіб установа естетичної цінності якогось об'єкта, усвідомлений результат естетичного сприйняття, що фіксується у судженнях смаку типу "Це гарно!", "Це потворно!" та ін.

Перцепція - відображення речей і явищ у свідомості людини за допомогою органів чуття.

Розуміння мистецького твору - мислительний процес, спрямований на виявлення істотних рис, властивостей та смислових зв'язків художнього твору; здатність до інтерпретації метафорично-символічного значення образного змісту.

Семантика - смисловий бік мови, мовних сполучень, зокрема художньо-виразних.

Сенсорна інформація - інформація, одержана за допомогою органів чуття (зору, слуху, дотику та ін.)

Синестезія - міжчуттєвий зв'язок, вияв взаємодії аналізаторів; вербальна фіксація цього зв'язку.

Сприйняття художнє - вид художньої діяльності, спрямований на цілісне осягнення мистецького твору як естетичної цінності, що супроводжується естетичними переживаннями та асоціативними уявленнями.

Стиль у мистецтві - структурна єдність образної системи та прийомів художнього вираження.

Художня мова - сукупність історично усталених, особливих у кожному виді мистецтва відображувально-виразних засобів створення художніх образів.

Цінність - властивість того чи іншого суспільного предмета задовольняти потребу, бажання, інтереси соціального суб'єкта; характеризує його особистісний смисл для окремої людини і соціально-історичне значення для суспільства.

Ціннісні орієнтації - вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей.

Контрольні завдання

1. Розкрийте педагогічний зміст і структуру художнього сприйняття.
2. Як проявляється взаємозв'язок об'єктивного і суб'єктивного, емоційного і розумового, репродуктивного і творчого аспектів художнього сприйняття?
3. Назвіть етапи формування художнього сприйняття.
4. Охарактеризуйте ознаки, що покладені в основу типології художнього сприйняття.
5. Проаналізуйте особливості розуміння зовнішньої і внутрішньої семантики мистецького твору.
6. У чому полягає сутність інтегративного підходу до опанування мистецтв?
7. Як використання ефектів синестезії впливає на розвиток культури художнього сприйняття?

Теми та питання для обговорення на семінарських заняттях:

Тема 1. Художнє сприйняття як педагогічна проблема

1. Історична динаміка виховних функцій мистецтва
2. Розвиток художніх здібностей учня
3. Педагогічне керування процесом художнього сприйняття

Тема 2. Співдружність почуттів та синтез мистецтв

1. Функції синестезії у мистецтві
2. Сутність художнього образу в синтетичних мистецтвах
3. Педагогічна мета інтегративного підходу до вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу.

Література

1. Галев Б.М. Человек. Искусство. Техника /Проблема синестезии в искусстве. - Казань, 1997.
2. Естетика: Підручник /За заг. ред. Л.Т.Левчук. - К., 1997.
3. Костюк А.Г. Восприятие мелодии. - К., 1986.
4. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования/ Сб. статей. - К., 1986.
5. Основи викладання мистецьких дисциплін /За заг. ред. О.П. Рудницької. - К., 1998.
6. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник. - К., 1997.
7. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. - К., 1998.

Розділ V. Форми організації навчально-виховної роботи

5.1. Колективні форми роботи

Організація педагогічного процесу передбачає використання різноманітних форм навчально-виховної роботи, вибір яких зумовлюється певними завданнями освіти та умовами їх здійснення. Поняття "форма" означає зовнішній вигляд і визначає зовнішній бік організації процесу навчання та взаємодії його учасників. Але оскільки зовнішній бік завжди органічно пов'язаний з внутрішнім боком роботи педагога і учня та відбиває особливості його змісту, форми навчання постійно змінювалися відповідно до історичних етапів соціального прогресу і розвитку педагогіки.

Найбільш ранньою формою навчання була індивідуальна. Суть її полягала в тому, щоб усі учні спілкувалися з педагогом сам на сам і виконували завдання індивідуально. Різні варіанти індивідуальних форм роботи залишаються актуальними і сьогодні, особливо у галузі мистецької освіти.

Після індивідуального навчання виникла індивідуально-групова форма його організації, що також була спрямована на роботу з кожним учнем окремо. В той час, коли вся група, яка складалася з дітей різного віку і різного рівня підготовки, виконувала свої завдання, вчитель по чергові опитував кожного, пояснював йому новий матеріал, давав індивідуальні завдання. У такий спосіб індивідуально-групова система навчання одним учителем одразу кількох учнів, хоч і була трудомісткою та незручною, сприяла економії витрат часу і цим самим підвищувала ефективність педагогічної праці. Вона використовувалася у середньовічних церковних, єзуїтських, лицарських школах, до яких приймалися учні будь-якого віку впродовж цілого року.

Вже наприкінці XVI - початку XVII ст. як індивідуальна, так й індивідуально-групова форми навчання виявилися недостатніми для реалізації соціальних запитів. Швидке зростання виробництва, підвищення ролі духовного життя у суспільстві спричинили необхідність залучення до освіти якомога більшої кількості дітей та юнацтва. Внаслідок цього виникає концепція групового навчання, що стає прообразом більш практичної та зручної класно-урочної форми організації педагогічного процесу. Вона широко використовувалася у братських школах, зокрема на терені України, і стимулювала подальші пошуки вдосконалення способів навчання.

Так, ідею проведення уроків, яку ще у 1374 р. висунув голландець Джон Сил, суттєво доповнив француз Йоганнес Штурм (1507-

1589). Він вперше поділив навчання на десять класів із самостійними програмами та викладачами, що відіграло позитивну роль на шляху до стандартизації навчального процесу, уточнення норм професійної діяльності вчителя і сприяло вирівнюванню вихідної підготовки учнів.

Принциповим завершенням класно-урочної системи стало її теоретичне обґрунтування Яном Амосом Коменським (1592-1670 рр.), який узагальнив існуючі проекти групового навчання, досвід роботи братських шкіл і сформулював такі провідні положення:

- навчальна група повинна мати постійний склад учнів одного віку;
- робота учнів класу проводиться за єдиним планом;
- заняття є обов'язковими для всіх;
- основну одиницю занять становить урок;
- програма передбачає одночасне вивчення кількох предметів.

Означена система з окремими доповненнями функціонує і понині.

Наприкінці XVIII ст. в Англії у зв'язку з обмеженою кількістю вчителів і намаганням охопити якнайбільшу кількість учнів пропонувалася система так званого "ступінчастого" навчання, за якою один учитель міг працювати з 200-300 учнями різного віку. Для цього він до обіду проводив заняття з групою старших учнів, а після обіду старші навчали молодших, передавали їм одержані знання. Однак ця система, яку називають ще белл-ланкастерською (від імені священика Л.Белла і вчителя Дж.Ланкастера, які використовували її) виявилася недостатньо ефективною. Недоліки в її організації, зумовлені підміною вчителя недостатньо досвідченими учнями, заважали досягненню необхідного рівня підготовки дітей.

Близькою до цього була система колективного способу навчання, що запропонував у Росії на початку XX ст. А.Г.Ривін. Вона ґрунтувалася на методиці парної роботи, за якою учні навчали один одного у процесі організованого діалогу. Склад пар постійно змінювався і це давало учням змогу вивчати різні теми, пояснювати їх іншим членам групи, вислуховувати їх міркування і таким чином засвоювати матеріал. Хоч окремі елементи навчання мали певні позитивні результати, цій системі також бракувало чіткої організації, оскільки заняття проводилися стихійно, поза встановленого розкладу.

Незважаючи на широке визнання у всьому світі, класно-урочна форма навчання не була позбавлена певних недоліків. Найбільш суттєві з них полягали у послабленні уваги вчителя до окремих учнів, орієнтації на середній рівень їх підготовки, що не давало можливості довчити слабших, гальмувався розвиток сильних, всі змушені були рухатися в одному темпі, залишалися учні на по-

вторний рік навчання через відставання за окремими предметами, впровадження різних видів самостійної і практичної роботи обмежувалося.

У пошуках шляхів усунення означених недоліків та знаходження способів врахування індивідуальних особливостей дітей були розроблені й апробовані такі системи навчання, як батавська і маннгеймська.

У батавській системі (США) пропонувалося поділити процес навчання на дві частини: перша частина - проведення звичайних уроків з усім класом; друга частина - індивідуальні заняття з тими учнями, які вимагають допомоги або, навпаки, можуть глибше засвоїти матеріал.

За маннгеймською системою (Європа) вибіркове навчання здійснювалося шляхом поділу дітей на класи сильних, середніх і слабких учнів залежно від їх здібностей, рівня розвитку та рівня підготовленості. При цьому передбачалося, що учні з слабких класів зможуть поступово перейти до класів з більш високим рівнем підготовки.

Недоліки класно-урочної системи призвели не тільки до появи її нових варіантів, але й до створення нових форм навчання. У 1905 році виникає система індивідуалізованого навчання під назвою Дальтон-план (за назвою міста у США), де О.Пархерст запропонувала проводити лабораторні форми організації занять. Пояснення вчителя вона замінила письмовими завданнями і консультаціями, учні працювали індивідуально у кабінетах і майстернях, потім складали залік і отримували нове завдання. Ця система, спрямована на посилення практичної підготовки підростаючого покоління до життя, сприяла розробці багатьох ефективних прийомів організації навчальної діяльності. (Наприклад, для порівняння освітніх результатів учитель використовував спеціальні таблиці - екрани успішності, в яких щомісячно фіксувалися досягнення кожного учня).

Дальтон-план набув широкого розповсюдження у багатьох країнах світу. У 20-х рр. у Радянському Союзі діяв його модифікований варіант - бригадно-лабораторний метод, який передбачав спільну самостійну роботу всіх членів колективу, за результати якої міг відповідати і звітувати тільки один бригадир. Однак досить швидко стало очевидно, що цей метод є неефективним. Без пояснення вчителя рівень підготовки учнів неухильно знижувався, самостійне засвоєння матеріалу вимагало багато часу (хоч і сприяло міцності добутих знань). Внаслідок цього бригадно-лабораторний метод, як, до речі, і його прообраз - Дальтон-план, не знайшов свого продовження.

Спроби вдосконалити класно-урочну систему характеризують і педагогіку сьогодення. У створенні оновлених форм навчання

стикаються дві протилежні, майже несумісні тенденції: збільшення кількості учнів на одного педагога (при цьому зменшується увага до кожного учня) і спрямованість на індивідуалізацію навчання, що вимагає інтенсифікації його роботи. З цією метою запроваджуються лекції для кількох класів, груп, які слухають їх в одному залі або у різних приміщеннях (у цьому випадку лекція транслюється внутрішньою телевізійною мережею), з наступним традиційним процесом засвоєння матеріалу на практичних заняттях та організації самостійної роботи учнів з дидактичними матеріалами. Наприклад, американський педагог Ллойд Трамп запропонував таку систему навчання у школах з групами по 100 - 150 осіб: проведення лекцій (40% усього навчального часу), поглиблене вивчення матеріалу в невеликих групах по 10-15 осіб (20 % часу), індивідуальна робота з навчальними матеріалами (40% часу).

Найперспективніші напрями у розв'язанні означеної суперечності пов'язані з розвитком інформаційної і комп'ютерної технологій, що дають можливість передати чимало функцій педагога технічним засобам, а відтак - збільшити кількість учнів, яких навчає один педагог, індивідуалізувати процес навчання і в такий спосіб підвищити ефективність та полегшити працю вчителя чи викладача. Саме до означених форм належить використання систем програмованого управління самостійною пізнавальною діяльністю учнів.

Поряд з цією загальною тенденцією у ХХІ ст. плідні результати дає трансформація традиційних форм навчання, взаємопроникнення елементів уроку, лекції, семінару, практичних і лабораторних занять, екскурсій, конференцій та інших типів аудиторної і самостійної навчальної роботи.

З огляду на необхідність органічного зв'язку навчання і виховання в освітньому процесі урізноманітнюються форми позакласної (позааудиторної) практично спрямованої діяльності учнів, яка також сполучає колективні та індивідуальні форми її педагогічної організації.

Слід зазначити, що у педагогіці існує кілька варіантів диференціації форм навчально-виховної роботи, що ґрунтуються на різних ознаках організації навчального процесу. Найпоширенішою серед них є вже наведена класифікація, основу якої становить кількість учнів, об'єднаних однією навчально-виховною метою. За цією ознакою форми розподіляються на **колективні** (урок, лекція), **групові** (лабораторні практичні роботи, семінарські заняття), **індивідуальні** (самостійні роботи, домашні завдання, колоквіуми, педагогічна і виробнича практика), тобто в них ураховується, скільки осіб працюють разом, спілкуються, виконують доручення тощо.

Втім такий розподіл не відображає характер взаємодії педагога і учня, оскільки, наприклад, на уроці може використовуватися як індивідуальна, так і колективна та групова форми роботи. Тому доцільною уявляється класифікація за ознакою ступеня самостійності навчальної діяльності учня, участь педагога у цій діяльності, тобто їх взаємодії. Наприклад, повна взаємодія (урок); часткова взаємодія (семінар, факультатив, практична робота, колективні художні заняття, лабораторні заняття); відсутність безпосередньої взаємодії (лекція, самостійна робота, екскурсія, педагогічна, виробнича та суспільна практика) тощо.

Не менш важливою ознакою форм роботи є їх зумовленість педагогічними цілями, досягнення яких спрямовує вибір відповідних видів діяльності, тобто таких, які є необхідними для реалізації того чи іншого компонента засвоєння знань: сприймання, осмислення, закріплення, використання, видачі й передачі інформації. Наприклад, на уроці реалізуються всі компоненти засвоєння знань, на семінарі - осмислення, закріплення і видача інформації і таке інше.

Характеристика форм організації навчально-виховної роботи за наведеною класифікацією подається у таблиці:

Таблиця 4
Класифікація форм навчально-виховної роботи

Форми роботи	Компоненти засвоєння знань					
	Сприйм.	Осмисл.	Закріпл.	Викор.	Видача	Передача
Урок	+	+	+	+	+	+
Семінарське заняття	-	+	+	-	+	+
Колективні художні заняття	+	+	+	+	+	-
Семінарсько-практичне заняття	-	+	+	+	-	-
Практичні роботи	-	+	+	+	-	-
Лабораторні роботи	-	+	+	+	-	-
Екскурсії	+	-	-	-	-	-

Педагогічна практика	-	-	+	+	+	+
Виконавська практика	-	+	+	+	+	+
Конференції	-	-	-	-	+	+
Самостійна робота на уроці	+	+	+	+	-	-
Лекція	+	+	-	-	-	-
Практика поза-навчальних соціальних відносин	-	-	+	+	+	+

Кожну з наведених форм навчально-виховної роботи не варто пов'язувати тільки з середньою або вищою школою. По-перше, всі вони охоплюють різні варіанти близьких за змістом педагогічних дій, а по-друге - у сучасній освіті спостерігаються тенденції уніфікації форм навчання (наприклад, у старших класах і закладах вищої освіти). Однак їх використання у тому чи іншому закладі освіти має свої особливості.

Так, основною формою організації навчально-виховної роботи в школі є урок - одиниця освітнього процесу, яка чітко окреслена часовими межами (найчастіше 45 хвилин), планом роботи і складом учасників.

Різноманітні дидактичні завдання уроку, на виконання яких спрямовані певні види педагогічної діяльності (повідомлення нового матеріалу, його закріплення в пам'яті учня, повторення, контроль процесу засвоєння та результатів виконання домашнього завдання тощо), зумовлюють типи уроків, серед яких виділяють:

- уроки вивчення нового матеріалу;
- уроки формування і вдосконалення вмінь та навичок;
- уроки узагальнення і систематизації знань;
- уроки контролю і корекції знань, умінь і навичок.

Оскільки на практиці кожний урок включає виконання майже всіх перелічених дидактичних завдань, було запроваджено комбінований (змішаний) тип уроку, який відкриває вчителю можливість вибору потрібних дій.

Обов'язковими вимогами до будь-якого уроку (як і інших форм аудиторної роботи) є:

1. Відповідність навчальній програмі та логіці вивчення певної дисципліни.
2. Дотримання мети та завдань реалізації навчальної, виховної

та розвивальної функцій освіти у процесі опанування конкретного фрагмента знань.

3. Виконання "надзавдання", що полягає у формуванні в учнів здатності до самостійної роботи, розвитку їх особистісних якостей.

Підготовка вчителя до **уроку** розпочинається заздалегідь. Вона передбачає: роботу з програмою, підручниками, методичною літературою, періодичними виданнями; планування роботи на рік, на чверть, на кожне заняття. У цих документах знаходить своє відображення: зміст інформації; побудова і методика проведення уроку; визначається його мета - формування якостей освіченості, які мають стати особистісним надбанням учнів; плануються види роботи (колективна, групова, індивідуальна), критерії оцінки одержаних результатів, способи їх контролю; розробляються і фіксуються додаткові дидактичні матеріали (приклади, висновки, прийом розвитку мотивації і стимулювання учнів).

Можна назвати типові помилки, яких припускаються молоді вчителі. Вони пов'язані з такими недоліками підготовки до уроку та його проведення: нечіткість формулювання своєї думки; занадто швидкий темп викладу матеріалу; відволікання від теми уроку; несвоєчасне виконання навчального плану; невміння помітити труднощі у розумінні матеріалу та оволодінні вміннями, що виникають в окремих учнів; недооцінка важливості виконання домашніх завдань і самостійної роботи.

Важливу форму організації навчально-виховного процесу становлять **семінарські заняття**, що проводяться з метою поглиблення, конкретизації, систематизації знань, одержаних на попередніх етапах навчання, а також для розвитку навичок самостійної роботи і контролю за ступенем засвоєння навчального матеріалу. Складом двох типів семінарських занять: а) бесіда учнів (студентів) за планом, який дав педагог; б) дискусії на теми невеликих доповідей, які підготували учні (студенти) з використанням додаткових матеріалів. Педагог керує процесом обговорення і доходить висновків, у яких акцентує правильне рішення на поставлені запитання, оцінює зміст і форму доповідей.

Різновид семінарів - **семінарсько-практичні заняття** - спрямовані на обговорення і розв'язання конкретних задач.

Специфічною формою **колективних художніх занять** є навчальна робота з музичними (оркестри, хори), танцювальними, театральними колективами.

Як зауважує В.І.Петрушин, колективне виконання художнього твору вимагає величезного взаєморозуміння та вміння підкорити свої дії єдиній волі диригента або режисера, який відповідає за кінцевий результат творчого процесу.²⁴

²⁴Петрушин В.И. Музыкальная психология. Учеб.пособие для студентов... - М.: Владос, 1997. - 384с. С.317.

Виховання художнього колективу - це завдання, рішення якого включає, крім суто творчих і педагогічних проблем, чимало психологічних, що пов'язані з закономірностями спілкування, міжособистісних відносин, формуванням професійної однорідності групи, принципами кооперації та конкуренції, авторитарного та демократичного стилів управління тощо.

Практичні і лабораторні роботи мають таку структуру: ознайомлення з темою, метою, завданням та інструкцією їх виконання; актуалізація опорних знань і вмінь; вибір необхідного обладнання та матеріалів; виконання самостійної роботи під наглядом і за консультативною допомогою педагога; складання звіту; обговорення практичних результатів та їх теоретичне пояснення.

Екскурсії проводяться, як правило, екскурсоводами. Завданнями екскурсій є конкретизація загальних, опанованих на уроках положень, усвідомлення характеру їх матеріального втілення, розкриття зв'язку між навчальними предметами, ознайомлення з реальною картиною дійсності. Педагог визначає зміст екскурсії, готує учнів до неї, забезпечує взаємозв'язок навчального матеріалу з планом екскурсії та завданнями розвитку особистості. Після екскурсії вчитель проводить бесіду і дає поради, як обробити одержаний матеріал (наприклад, скласти короткий звіт, доповідь, таблицю, колекцію, замальовку тощо).

Педагогічна практика спрямована на те, щоб навчити студентів використовувати одержані знання з педагогіки, психології, методики та спеціальних дисциплін. Вона буває двох видів: пасивна і активна. У першому випадку студенти спостерігають за діяльністю вчителя на уроці, накопичують фонд знань про чужий досвід роботи. У другому - практиканти самі (хоч і під керівництвом учителя та методиста) проводять уроки або виховні заходи, тобто накопичують власний досвід професійної діяльності.

Виконавська практика - виступи з концертами, лекціями і бесідами культурно-просвітницького характеру, організуються з метою набуття вмінь самостійної практичної роботи, розвитку професійної майстерності. Така практика відбувається під контролем педагога та працівників закладів освіти і культури.

Конференції - форма прилучення учнів (студентів) до критичного мислення, засвоєння альтернативних положень навчального матеріалу. При підготовці доповідей їм рекомендується використовувати різноманітні додаткові джерела інформації, самостійно знаходити цікаві відомості, робити логічні підсумки, формулювати запитання і відповідати на них, тобто вносити у свою роботу елементи дослідницької діяльності.

Самостійна робота учнів - найважливіша форма навчальної діяльності. Вона організується як на уроках, так і у позаурочний час (вдома, у шкільних приміщеннях, бібліотеках тощо). Са-

мостійна робота спрямована на виконання навчальних завдань, може здійснюватися з допомогою і без допомоги та присутності вчителя, мати репродуктивний і творчий характер, без прояву і з проявом самостійності. Мистецтво вчителя полягає в тому, щоб якомога частіше стимулювати прояви самостійності учня у всіх видах його навчальної діяльності, навчити організовувати її. Це дає можливість підготувати учня до роботи у позаурочний час, яка відбувається вже без допомоги, а тому викликає певне психологічне навантаження і вимагає іншої мотивації та стимулів.

Лекції належить до основної форми організації навчальної діяльності студентів, однак усе частіше проводиться і в старших класах школи. Її ефективність залежить від підготовки студентів до самостійної роботи, що проявляється у цілеспрямованому слуханні, спостереженні, осмисленні, письмових нотатках викладеного матеріалу. У проведенні лекції (також, як і уроку) особливі труднощі викликає організація взаємодії всіх студентів (учнів) з викладачем (учителем) та об'єктами навчальної діяльності (словесними, наочними, практичними). Залучення учасників навчального процесу до активної роботи вимагає, перш за все, їх уваги. Для цього викладач (вчитель) не повинен зловживати довгими монологами, перевищувати доступний для всіх темп викладу і сприймання інформації, припускати одноманітності дій, відволікатися від основного змісту передачі знань та формування вмінь. Ефективним є застосування на лекції (уроці) різноманітних прийомів постановки запитань, стимулювання відповідей на них за власної ініціативи студентів (учнів), оцінювання цих відповідей, зміни видів роботи (усної, письмової, практичної) тощо.

Практика позанавчальних соціальних відносин допомагає набутти досвід суспільної поведінки та свідомості особистості. У більшості випадків вона відбувається у формі індивідуальних громадських доручень.

5.2. Індивідуальні форми роботи

Колективне навчання учнів за єдиною програмою не завжди виявляється ефективним для всіх. Причинами цього є різні здібності учнів, їх неоднакове ставлення до навчального процесу, відмінні умови життя тощо. Тому в педагогіці використовуються різні варіанти реалізації індивідуального підходу до суб'єктів навчання, який спрямований на врахування їх особистих рис і досягнення в такий спосіб ефективності педагогічного впливу на кожного.

Залежно від кількості учнів, охоплених навчально-виховним процесом, та характеру взаємодії з ними педагога виділяють дві основні форми індивідуальної роботи:

- індивідуальне навчання (робота з одним учнем);

- індивідуалізоване (диференційоване) навчання (робота з учнівською групою, яка створюється із загальної кількості учнів класу шляхом їх диференціації за ознаками подібних індивідуальних властивостей).

З цього випливає, що диференційоване навчання тісно пов'язане з індивідуальним, але не тотожне йому. На відміну від індивідуальних форм, диференціація передбачає групову, тобто колективну організацію праці. Втім основою для групування учнів є врахування їх типологічних особливостей, рівня успішності, мотивації навчання та інших індивідуальних ознак з метою варіювання педагогічних завдань, що є необхідними саме для учнів конкретної групи.

Обидві форми індивідуальної та індивідуалізованої роботи спрямовані на створення та використання педагогічних ситуацій, в яких всі учні можуть успішно виявити і розвинути свої природні здібності. Причому ці форми найбільше сприяють здійсненню особистісно-зорієнтованого підходу, згідно з яким акцентується необхідність послідовного ставлення до кожного учня як до самосвідомого відповідального суб'єкта, надання йому індивідуальної допомоги у самоствердженні свого Я.

Відповідно до форм індивідуальної роботи доцільно враховувати такі види характеристик учнів: індивідуально-типологічна характеристика окремих груп у класі (підгруп академічної групи); індивідуально-типологічна характеристика особистості.

Перший вид характеристик передбачає поділ класу на групи (більш і менш підготовлених, активних, здібних учнів) і здійснення з ними диференційованого навчання.

Другий вид характеристик дає вчителю можливість вибрати доцільні варіанти роботи з окремими учнями, консультувати їх і допомагати в індивідуальному порядку.

Індивідуальні заняття, як правило, проводяться з:

- відстаючими, слабкими, недостатньо підготовленими учнями для того, щоб підтягнути їх до потрібного середнього рівня класу;
- сильними, обдарованими учнями, щоб дати їм можливість якнайповніше проявити свої нахили і творчі здібності;
- тими, які готуються до конкурсів, виступів на конференціях, проводять самостійну творчу і науково-дослідну роботу.

Порівняння індивідуальних форм з колективними показує, що вони не замінюють, а доповнюють одна одну. Так, за умови індивідуальних форм стає можливим вибрати потрібний темп засвоєння навчального матеріалу, рівень його складності, врахувати такі характерні риси, як стійкість уваги, особливості пам'яті учнів, стиль роботи, притаманний кожному з них тощо. Але індивідуальним формам бракує типових для колективних форм процесів співробітництва, партнерства, змагання, обміну досвідом.

ефектів колективного мислення, почуття причетності до спільної праці, інтелектуального та духовного взаємозбагачення учнів тощо.

Завдання індивідуальної роботи з різними категоріями учнів визначаються відповідно до п'яти принципів навчання, висвітлених у попередніх розділах даного посібника.

Так, надання індивідуальної допомоги відстаючим учням вимагає від педагога:

- з'ясувати, в чому виявляється відставання, яких особистісних якостей не вистачає, які причини труднощів у роботі (недоліки викладання предмету, вади організації навчально-виховного процесу, несприятливі умови для самостійної діяльності, невміння вчитися тощо);

- спланувати необхідне розмаїття видів і форм навчальної роботи учня та педагогічної взаємодії з ним;

- вибрати педагогічні ситуації, що дають можливість учню найповніше проявити потрібні якості;

- визначити диспозицію мотивів, що заважають успішності, й стимулювати розвиток іншої мотивації навчання;

- знайти доцільні шляхи спонукання учнів до проявлення елементів творчості у навчальній діяльності.

За тими ж принципами будується і робота з обдарованими учнями. Вона передбачає такі основні кроки вчителя:

- з'ясувати рівні сформованості особистісних якостей учня, а також ті причини, які заважають йому ще повніше проявити свої здібності (егоїзм, безвідповідальність, лінощі, слабка воля, зарозумілість тощо), тобто виявити якості, на які треба звернути увагу;

- вибрати доцільні форми педагогічної взаємодії та самостійної роботи учня з урахуванням особливостей його обдарованості;

- розробити педагогічні ситуації, спрямовані на фіксацію та розвиток потрібних якостей;

- встановити диспозицію наявних мотивів і пріоритетні напрями їх корекції;

- визначити доцільні галузі творчого самовираження учнів.

Важливо розрізняти два типи індивідуальних форм роботи: окремі педагогічні акти (допомога у виконанні індивідуальних завдань, надання індивідуальних консультацій, проведення інтимних бесід з метою індивідуального впливу на учня) та здійснення систематичного індивідуального навчання за схемою "педагог - учень" (наприклад, індивідуальні заняття з мистецьких дисциплін). Другий тип не обмежується спрямованістю на практичну підготовку учнів, а охоплює широке коло навчально-виховних завдань, реалізація яких вимагає відповідної комплексної підготовки педагога, зокрема здатності до встановлення психологічного міжособистісного контакту з учнем, володіння прийомами розвит-

ку його творчих, артистичних, емоційних, інтелектуальних, волевих якостей.

Специфіку індивідуальної форми художніх занять найяскравіше моделює навчання музики, зокрема гри на фортепіано. З одного боку, вчитель (викладач) повинен мати достатній досвід музично-виконавської діяльності (що передбачає наявність рухово-технічного апарату, музично-образних уявлень, художньо-творчої ініціативи, сценічної майстерності), а з другого - різноманітну загально-педагогічну та спеціально-методичну підготовку. Адже демонстрація зразків виконавської інтерпретації твору, їх кваліфіковане вербальне тлумачення (які безперечно лежать в основі індивідуальної методики навчання фортепіано і відповідно передаються учням) не зводиться до спонукання наслідувати і копіювати стиль музичного фразування. Вони завжди доповнюються створенням на уроках різноманітних педагогічних ситуацій, спрямованих на стимулювання самостійної діяльності майбутніх музикантів, на підтримку їх інтересу до занять, на розвиток пізнавальної і творчої активності, інтуїції, художньої спостережливості, індивідуальної виразності виконання тощо.

Підкреслимо, що у мистецтві найбільше цінується особистісне ставлення до художнього матеріалу. Тому на всіх етапах індивідуального навчання треба дбайливо пестити в учня його індивідуальність, мистецьке Я. Робити це можна тільки шляхом розвитку творчої самостійності, оскільки людина тоді знаходить себе, коли шукає сама, а не слухняно виконує вказівки, нехай і досвідченішого та талановитішого музиканта. З цієї причини практику і методику індивідуальних занять неможливо укласти в якусь певну схему: кожний урок - це творчість педагога, що спрямовується особливостями конкретного учня, специфікою певного художнього твору, поточними та віддаленими навчальними завданнями: розвитком музичних даних, роботою над звуком, формуванням технічних навичок, пошуком художньої інтерпретації та ін. Втім вибір сукупності цих завдань ґрунтується на тих самих п'ятих принципах навчання, які є основою для проведення будь-яких індивідуальних занять (наприклад, з музичного інструменту, сольного співу, розучування хорових партій та інших видів мистецтва). У процесі індивідуальної роботи педагогу треба:

1. Уточнити вихідний рівень художньої підготовки учня та спланувати програму проведення подальших занять.
2. Вибрати види діяльності, в яких будуть формуватися потрібні вміння і навички.
3. Розробити педагогічні ситуації взаємодії з учнем, спрямовані на розвиток його особистісних та професійних якостей.
4. Створити атмосферу занять, сприятливу для стимулювання позитивних емоцій художнього спілкування.

5. Спонукати прояви творчої самостійності учня та його прагнення обґрунтувати результати власних мистецьких пошуків.

Окремо слід зупинитися на особливостях реалізації індивідуального підходу до організації соціальної практики учнів. Місцем її проведення є реальні умови навчального закладу, що становить своєрідну "лабораторію життєдіяльності", а суть полягає у залученні учнів до різноманітних міжсуб'єктних відносин: між учителем та учнем, між самими учнями, між учнем як особистістю та колективом (учнем та класом, учнем та закладом освіти, учнем та громадськістю тощо). В основу організації такої практики покладено виконання індивідуальних доручень, спрямованих на формування суспільно важливих особистісних якостей, засвоєння норм морально-етичної поведінки, набуття досвіду громадсько-корисної діяльності. Саме в процесі спілкування учень може глибше усвідомити, виразити та ствердити себе як індивідуальність і особистість, розвинути свою свідомість, почуття, волеві риси, виробити ціннісні орієнтації.

5.3. Самостійна навчальна робота

Крім діяльності, яку планує і організовує педагог, відповідно до нормативного плану функціонування того чи іншого закладу освіти, у навчально-виховному процесі вирізняють галузь діяльності, яку планує і організовує сам учень у межах рекомендованого для цього часу. Вона охоплює різні види самостійної роботи у позаурочний (позааудиторний) час і виконується вдома, в бібліотеках, лабораторіях, майстернях, будинках художньої творчості тощо. Самостійна робота має досить широке коло педагогічних завдань, спрямованих на розширення і закріплення знань, оволодіння методами пізнання, формування потреби у самоосвіті, виховання волевих рис, почуттів відповідальності, організованості тощо.

Важливо розрізняти поняття самостійної роботи та самостійності учня, проявленої у процесі роботи. Різниця між ними полягає у характеристиці пізнавальної діяльності суб'єкта навчання. Під самостійною роботою розуміється така, що здійснюється без допомоги та безпосереднього впливу педагога і за своїми зовнішніми умовами може бути як виконавською (репродуктивною), так і пошуковою. Щодо самостійності, то ця характеристика визначає внутрішню сутність, інтелектуальну сторону роботи. Вона виявляється у розумовій продуктивності учня, його здатності висувати мету, приймати рішення, планувати свою діяльність, шукати варіанти розв'язання пізнавальних та творчих задач і таке інше). Поняття самостійності завжди акцентує активність та ініціативність учня, його здатність ставити перед собою

бою організаційні та пізнавальні завдання і самостійно розв'язувати їх.

Найбільш типовою формою самостійної роботи є виконання домашніх завдань, спрямованих на закріплення знань та вмінь, які були набуті у процесі навчальних занять. У педагогіці неодноразово порушувалося питання про можливість обійтися без них, особливо на початкових етапах освіти, шляхом досягнення міцного засвоєння знань на уроці. Певна річ, серед таких пропозицій було чимало позитивних прикладів, які давали можливість не перевантажувати учнів, вивільнити час для їх фізичного і психологічного відпочинку. Однак вони не знайшли широкого визнання, оскільки домашня робота є необхідним чинником розвитку багатьох якостей особистості (витримки, ініціативи, активності, відповідальності, самостійності), розумових здібностей, практичних умінь і навичок. Як показав досвід, без домашніх завдань навчальна діяльність стає малоуспішною, а іноді навіть неможливою (наприклад, у галузі мистецької освіти).

Згідно з статутом загальноосвітньої школи домашні завдання даються учням з урахуванням реальності їх виконання за певний проміжок часу, тобто регламентується гранична тривалість самостійної роботи. Наприклад, у першому класі - до 1 години; у другому - до 1,5 години; у третьому-четвертому - до 2 годин; у п'ятому-шостому - до 2,5 годин; у сьомому - до 3 годин; у восьмому-десятому (одинадцятому) - до 4 годин.

Аналогічно школі запропоновано і обмеження (до 5-6 годин) позааудиторної самостійної роботи студентів. Втім ці рекомендації не завжди витримуються у вищих закладах освіти через недоліки програм, неузгодженість навчальних планів, намагання викладачів "захопити" якомога більше часу для домашніх завдань зі своєї дисципліни. Внаслідок цього складаються ситуації, за яких надмірна кількість завдань призводить до перевантаження студентів (також, як іноді й учнів), що стає причиною повного ігнорування ними виконання будь-якої самостійної навчальної роботи.

Свій відбиток на характер самостійної роботи накладає і специфіка вивчення мистецтв. Вона пов'язана з необхідністю набуття вмінь і навичок читання нот з листа, оволодіння прийомами користування фарбами, досвідом виконавської інтерпретації та багатьма іншими способами практичної діяльності, які вимагають тривалих занять і передбачають достатній рівень фізичного розвитку учнів. Наприклад, у галузі загальної освіти виконання художніх вправ займає не менш, як 1-2 години, а у професійній мистецькій освіті домашні завдання розраховані в цілому на 3-4 години самостійної щоденної праці. Причому різні види художньої творчості потребують неоднакових часових витрат. Так, за даними психологів, заняття вокалом потребують менше часу, ніж гра на

музичних інструментах, а інструментальне виконавство є більш енергоємним процесом, ніж виконання завдань з образотворчого мистецтва. Видатні музиканти вважають, що для підтримання належної форми піаніста або скрипаля необхідні щоденні заняття від чотирьох до шести-семи годин (Й.Гофман, М.Рубінштейн, Л.Ауер та інші).

Найважливішою вимогою до самостійної роботи у всіх галузях освіти є усвідомлення учнем мети її виконання. Навіть на перших етапах навчання, де самостійність учнів проявляється у формі відтворення, копіювання тих чи інших зразків, дії наслідування можуть мати і окремі ознаки самостійності. Це стає можливим тоді, коли вони свідомо спрямовані на досягнення певної мети і в них виражено бажання досягти якомога кращого результату, наблизити його до заданого зразка. Цей етап навчання становить необхідну основу підготовки учнів до подальшого творчого самовираження.

Варто зазначити, що подібний шлях розвитку самостійності у новій для людини галузі діяльності є характерним не тільки для молодшого шкільного віку, але й для будь-якого іншого вікового періоду, що особливо яскраво простежується у сфері індивідуальних практичних занять з мистецьких дисциплін. Те, що не можна виразити словом, формалізувати певними поняттями, як правило, демонструється педагогом у відповідних зразках дій і повторюється учнем. Наслідування таких дій завжди вимагає свідомих зусиль і при їх засвоєнні призводить до збагачення опанованих способів діяльності. Причому кожний новий повтор стає нескладним на попередній, перетворюється на більш досконалу копію зразка і в якийсь момент може збагатитися творчими знахідками суб'єкта навчальної діяльності.

З огляду на це висвітлений процес наслідування доцільно поділити на окремі складові: засвоєння навичок (механічне повторення, тренувальні завдання); бажання наблизитися до зразка (засвоєння варіантів того чи іншого прийому); вдосконалення зразка (творчий пошук). Прикладом цих складових може бути відпрацювання техніки звуковидобування на музичному інструменті.

В міру того, як самостійна діяльність у різних видах роботи поступово ускладнюється, змінюють свій зміст форми її проявлення: від репродуктивних до найвищих форм творчості.

Отже, характер домашньої роботи визначається типом навчально-виховного завдання, відповідно до якого вона може бути більш або менш самостійною. Хоч на перших етапах навчальне завдання формулює педагог, який також дає рекомендації щодо засобів та умов його виконання, вже у цьому випадку учень стикається з необхідністю самостійного планування, організації та контролю своєї домашньої роботи. Наприклад, він самостійно приймає рішення, яке з кількох завдань йому доцільно виконати у першу

чергу, враховує різні чинники успішності своєї роботи, вибирає і готує потрібний навчальний матеріал тощо.

Звідси випливає, що будь-яка самостійна робота включає підготовчий, виконавчий та завершальний етапи, які є однаково важливі для учнів. Так, на підготовчому етапі мають бути забезпечені необхідні умови для самостійної роботи (усвідомлені цілі, засоби діяльності та інше), а на завершальному - перевірені й приведені у потрібний вигляд одержані результати (наприклад, якщо потрібно було вивчити напам'ять фрагмент музичного твору, необхідно перевірити успішність виконання цього завдання у різних умовах домашнього і прилюдного музикування).

Завдання для самостійної роботи доцільно поділити на такі основні види: завдання, що спрямовані на ознайомлення з додатковим матеріалом; на закріплення набутих знань; на їх використання у процесі виконання вправ та формування навичок; на спонукування до творчого самовираження.

Можна вирізнити й три основні цілі педагогічного впливу на учня при виконанні ним самостійної роботи: формування знань та вмінь, пов'язаних з дисципліною, що вивчається; набуття здатності до самозабезпечення зовнішніх і внутрішніх умов ефективності власної роботи; виховання трудових якостей особистості. Втім за всіх умов самостійна робота, яка є продовженням класних (аудиторних) занять, має сприяти розвитку здатності учня орієнтуватися і оперувати навчальним матеріалом, забезпеченню його підготовки до сприймання нової інформації, розширенню і поглибленню набутих знань та вмінь.

Слід звернути увагу на те, що самостійна робота за темою, яку щойно вивчено, нерідко зводиться до завдань запам'ятати матеріал з метою його подальшого повтору або використання. Тоді з поля зору педагога випадає важливий компонент засвоєння знань - їх осмислення, що вимагає обов'язкової самостійної розумової діяльності учня, пов'язаної із встановленням зв'язків між поняттями, виділенням головних положень, розумінням логіки викладу, поясненням нових термінів, пошуком відповідей на питання тощо. Отже, зміст самостійної роботи має бути ширшим за виконання конкретних вправ і включати обов'язкове перетворення навчального матеріалу з метою його осмислення.

Крім завдань, отриманих від педагога, самостійна робота виконується і за ініціативою самого учня. До неї слід віднести розширення кола спілкування з художніми творами, пошук у літературі відповідей на поставлені й цікаві для себе запитання, випереджене ознайомлення з матеріалом наступних тем, що сприяє продуктивній праці на заняттях та ін.

Здійснення самостійної роботи можна описати такою послідовністю дій:

- розробка і прийняття плану (моделі) досягнення мети;
- виконання запланованого;
- виокремлення одержаного результату;
- контроль його відповідності меті.

Якщо одержано потрібний результат, діяльність можна припинити. Якщо ні - необхідним стає виконання наступного ланцюжку дій:

- діагностика причин невідповідності результату;
- уточнення правильності принципової основи потрібних дій;
- прогнозування можливих варіативних результатів їх повторного виконання;
- прийняття рішення, який варіант буде найдоцільнішим;
- корекція вихідного плану виконання поставленої мети.

Всі вони разом утворюють цикл діяльності. Причому кожний з його компонентів також має свою мету і внутрішню структуру, внаслідок чого утворюється загальна ієрархія цілей.

Перелічені компоненти діяльності можуть виконуватися не тільки свідомо, але й на інтуїтивному рівні. Однак цього разу самостійна робота не реалізує такої важливої функції, як розвиток в учнів здатності до самоаналізу, самоорганізації, не сприяє формуванню потреби у самовдосконаленні своєї праці тощо. Тому для підготовки учнів до самостійної роботи недостатньо дати завдання, пояснити і показати приклади його виконання на уроці. Важливо також висвітлити систему організації праці, розкрити модель раціональних дій, їх програму. Нею можуть слугувати різні пам'ятки учню. Наприклад, такі правила виконання завдання:

1. Чітко уяви і перевір за записами у зошиті, які необхідно виконувати дії і якого потрібно досягти результату.

2. Згадай зміст матеріалу, викладеного вчителем, поради щодо виконання завдання, знайди в підручнику правила, які потрібно застосувати, подивись у зошиті зразки роботи, виконаної у класі на уроці.

3. Уяви, як виконуватимеш завдання.

а) Якщо це задача чи вправа, то знайди в них спільне з виконаними на уроці, проаналізуй умови, склади план розв'язання, здійсни його.

б) Якщо задано текст (для вивчення чи заучування), то читай його уважно, намагайся у всьому розібратися, зіставляй з рисунками, схемами, кресленнями, користуйся словником, наводь свої приклади.

в) Читаючи текст, намагайся спочатку запам'ятати головне. Для цього виділи основні думки, поділи текст на частини і склади план.

г) Те, що важко запам'ятовується, - дати, визначення, імена, формули, назви - випиши на поля зошиту чи в окремий зошит, заучуй, згадуючи їх місце в тексті.

4. Обов'язково перевір, чи досягнув потрібного результату.

а) Якщо це була задача або виправа, то перевір результат розв'язання.

б) Якщо засвоював текст, то закрив книгу, уяви основні думки й частини прочитаного, перекажи їх, перевір результат запам'ятовування.

5. Коли контроль показав, що завдання виконати не вдалося, то потрібно повторити роботу, вишукуючи недоліки.

а) Якщо не вдалося розв'язати задачу, знову проаналізуй умови, уточни зв'язок між тим, що дано, і тим, що вимагається, склади план розв'язання і знову виконай його.

б) Якщо не запам'ятав текст, то читай його ще раз, звертаючи особливу увагу на основні думки, їх зв'язок, місце у тексті. Повторюй текст за частинами, а потім повністю.

За умови свідомого ставлення до самостійної роботи, її мотивами та рушійними силами стають: розуміння соціальних та особистісних причин, що спонукають вчитися; добродійне прийняття на себе ролі суб'єкта навчання; яскраво виражена пізнавальна потреба; бажання бути найкращим серед інших тощо. В тих ситуаціях, коли учень потребує допомоги, педагог може вступити у процес взаємодії з ним, тобто підключитися до виконання окремих компонентів структури діяльності (наприклад, разом з учнем спланувати перебіг роботи, допомогти знайти помилку, усвідомити принципову основу дій і такі інші).

Ефективними формами самостійної роботи, в яких найбільшою мірою проявляється самостійність, формуються вміння набувати нові знання і оперативно користуватися ними, є підготовка доповідей, виступів на конференціях, виконання курсових і дипломних робіт, участь у проведенні наукових досліджень, концертно-виконавська практика та ін.

5.4. Форми соціально-культурного впливу на особистість

Одним з провідних факторів соціально-культурного впливу на особистість є сім'я - природне середовище її первинної соціалізації, матеріальної і емоційної підтримки, необхідної для життя і розвитку. Сім'я, що є найменшим осередком суспільства, репрезентує його в цілому, а досвід, набутий в сім'ї, створює загальну внутрішню конструкцію індивідуальної поведінки. Тому від мікроклімату у сім'ї, як мініатюрного зображення всієї навколишньої реальності, значною мірою залежить соціальне зростання людини.

Погляди на роль сім'ї у розвитку підростаючого покоління, її взаємозв'язок з іншими інститутами виховання історично зміню-

валися, відповідно до того чи іншого соціального устрою, що висував свої вимоги до формування особистості. Висловлювалися найрізноманітніші думки, як має бути організованим виховання, кому належить пріоритет у цьому процесі: навчальним закладам, громадським установам чи родинно-сімейному впливові. Врешті-решт, утвердилася точка зору про необхідність органічного поєднання всіх форм виховання, про їх взаємозалежність. Саме вона визначає стратегію сучасної педагогіки, яка вважає, що виховання має бути безперервним, наскрізним, здійснюватися всюди, де перебувають діти, а це вимагає врахування різних соціально-економічних, духовних і біогенетичних факторів впливу на дитину, в реалізації яких вагоме місце займають батьки. У зв'язку з цим педагогічна наука велику увагу приділяє відродженню кращих традицій сімейно-родинного виховання, уточненню концептуальних позицій родинної або сімейної педагогіки, початок якої поклали всесвітньо відомі праці Ф.Рабле ("Гаргантюа і Пантагрюель", 1535 р.), Ж.-Ж. Руссо ("Еміль, або Про виховання", 1762), Й.Г.Песталлоці ("Лінгарт і Гертруда", 1795), а також А.С.Макаренка ("Книга для батьків", 1937), В.О.Сухомлинського ("Батьківська педагогіка", 1958), М.Г.Стельмаховича ("Народна педагогіка", 1985) та багатьох інших.

Родинна педагогіка розглядається як синтез національних традицій підготовки дітей до практичної діяльності у сім'ї та поза неї, до самостійного життя та адаптації в природному й суспільному дозвіллі, які ґрунтуються на певних морально-етичних нормах поведінки та їх відтворенні у побуті, навчанні, виробництві й міжособистісних відносинах. Важливою умовою родинної педагогіки є взаємозв'язок особистісного впливу батьків, їх індивідуального підходу до виховання своєї дитини з широкою сферою навколишніх чинників соціального становлення особистості. Це зумовлює необхідність впровадження в практику різноманітних форм і методів роботи з дорослим населенням, спрямованої на підвищення педагогічної культури, підготовку молодих батьків до здійснення виховних функцій. Від їх участі у житті дитини, постійного контролю за процесом навчання та проведенням нею свого вільного часу, розумного поєднання вимогливості з повагою до особистісних інтересів залежить успішність розвитку внутрішньої самоорганізованості, готовності до самостійного подолання труднощів, вироблення потрібних звичок та поведінкових установок.

Певна річ, потенціальна роль сім'ї у розв'язанні проблем розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного виховання вельми значна, однак її виконання потребує педагогічної просвіти, консультативної допомоги з боку школи, вчителів, класних керівників, що створює своєрідний ланцюг: школа - помічник сім'ї, а сім'я - помічник школі.

При розгляді проблем сімейного виховання треба враховувати чимало факторів: структуру сім'ї, її внутрішній мікроклімат, ієрархію в авторитеті батьків, коло інтересів і матеріальних можливостей їх задоволення, способи проведення сімейного дозвілля тощо. Варто пам'ятати, що виховання у родині відбувається протягом багатьох років: починається з вибору іграшки і триває у виборі життєвих, зокрема художніх уподобань. Саме тут виховується воля, характер, формуються переконання і, що особливо важливо, духовні потреби дітей - джерело їх соціальної активності. Причому специфічним для сімейного виховання є безпосередній приклад батьків, їх особистісне ставлення до явищ навколишнього життя, вираження своєї власної позиції, в тому числі у галузі мистецтва. Прекрасно про це сказав угорський педагог-музикант Золтан Кодаї: "Музичний розвиток дитини треба починати з дев'яти місяців до її народження, навіть за 9 місяців до народження її матері".

Для здійснення сімейного художнього виховання дитині необхідно створити відповідні умови: виділити постійне місце для навчальної роботи, допомогти в його естетичному оформленні, придбати ноти, книги, фарби, олівці, аудіо та відео посібники, музичні інструменти і таке інше. Багато, щоб батьки проявляли інтерес до захоплення дітей музикою, малюванням, танцями і, по змозі, виконували роль вдячних слухачів та глядачів, шанувальників художніх успіхів своїх дітей, а іноді й учасників їх творчих задумів та дій. Для цього зовсім не обов'язково мати спеціальну мистецьку освіту, достатньо бути аматором і щирим прихильником художньої культури.

Важливим є заохочення батьків до спільних з дітьми відвідувань концертів, театральних вистав, музеїв, екскурсій з наступним обміном думками і отриманими враженнями. Адже масові шкільні (саме масові) культпоходи сьогодні є не лише економічно неможливими, але й мало ефективними. Нерідко діти, які великим гуртом йдуть до концертних залів, відчувають насолоду лише від взаємного спілкування в атмосфері загального святкового збудження. Щодо проникнення в образно-сміслову сутність художнього твору, то вона залишається для більшості з них нерозкритою таємною загадкою.

У реалізації завдань художнього виховання суттєву допомогу може надати батьківський актив школи, який спільно з учителями та організаторами позакласної роботи налагоджує зв'язки з різноманітними культурними закладами району та міста, планує творчі зустрічі з акторами, музикантами, художніми колективами, виступає ініціатором концертних виступів і виставок творчих робіт школярів, які навчаються у спеціальних дитячих школах та студіях мистецтва.

Не можна обминути увагою і таку форму соціально-культурного впливу на учнів, як заклади позашкільної освіти (будинки творчості, палаци культури, студії, молодіжні клуби, гуртки, різноманітні центри, об'єднання тощо). Принципом їх діяльності є добровільна участь усіх бажаючих, різновіковий склад груп, урахування індивідуальних уподобань, інтересів, здібностей всіх учасників, намагання якомога ширше охопити підростаюче покоління, запропонувати учням корисні для їх духовного і фізичного розвитку заняття, які проводяться у вільний від навчання та домашньої роботи час і допомагають у попередженні можливої девіантної поведінки.²⁵ Як правило, зустрічі у позашкільних закладах приваблюють учнів своєю невимушеністю, святковістю, несхожістю на традиційні уроки в школі, відсутністю регламентованого шкільного розпорядку. Тому на заняттях гуртків важливо створювати ситуації, що містять елементи змагання, новизни, чогось несподіваного для учнів і допомагають їм знайти нестандартні шляхи розв'язання навчальних завдань.

У сучасній системі соціально-культурних впливів на особистість особливе місце належить засобам масової комунікації. Вона є процесом розповсюдження соціальної інформації, опосередкованої технічними засобами (друк, радіо, телебачення, кіно, аудіо- та відеотехніка) і становить специфічний вид соціального спілкування, що здійснюється у масштабах суспільства як передумова його розвитку та організації. Про значення засобів масової комунікації свідчить той факт, що нинішнє покоління учнівської молоді виховано під значним впливом радіо-, телепередач, відеозаписів, явищ віртуального мистецтва, які не тільки заповнюють дозвілля людини, але й змінюють склад її мислення, стиль світосприймання, тип культури, поведінку. Існує навіть думка, що джерела масової комунікації більш за батьків та систематичну освіту позначаються на становленні життєвих позицій молоді, котра схильна скоріше довіряти авторитетним коментаторам подій, ніж будь-кому іншому. Таке твердження є конче актуальним для радіо- і телепередач з проблем сучасної масової молодіжної культури, зокрема музичної.

Завдяки інформаційним каналам музика перетворилася на майже постійний акустичний супровід повсякденної діяльності учнів. Причому ситуації, в яких вони стають фактичними слухачами музики, досить різноманітні й мають неоднакове виховне значення. Крім цілеспрямованого і вибіркового спілкування з музикою, все більш розповсюдженим стає її фонове і комітатне сприйняття, яке динамічно "вплітається" у різні види розумової, фізичної

²⁵Девіантна поведінка (від лат. deviatio - відключення) - окремі вчинки або система вчинків, які суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам.

активності особистості як засіб регулювання емоційного стану. З огляду на це виникає проблема вивчення і врахування у педагогічному процесі сфери музичного дозвілля учнів, пошуку доцільних способів педагогічного впливу на їх контакти з джерелами музичної інформації.

Принципово нові перспективи соціально-культурного впливу на учнівську молодь відкрила ера комп'ютеризації, захоплення дітьми та юнацтвом мережею інтернет, різноманітними комп'ютерними програмами, іграми, сповненими неосяжними можливостями залучення учнів до цінностей культури. У домашніх умовах стали доступними подорожі у кращі музеї світу, ознайомлення з шедеврами живопису, музики, театру, користування чудово ілюстрованими енциклопедіями тощо. Водночас зросла імовірність поширення ерзац культури, низькосортної продукції шоу-бізнесу, що посилює вимоги до формування естетичного смаку, моральних принципів учнів, їх здатності самостійно розібратися і критично оцінити розмаїття навколишньої інформації, вмінь спланувати час проведення свого дозвілля.

Отже, суперечливість сучасних соціально-культурних впливів на учнів потребує до себе уваги з боку педагога, який для досягнення поставлених виховних цілей має враховувати у своїй роботі їх позитивні й негативні сторони.

Словник ключових понять

Диференційоване навчання - форма організації навчально-виховного процесу, за якою учнів розподіляють з урахуванням їхніх здібностей, схильностей, інтересів; проявляється через зміни змісту навчання, тривалості виконання завдань, засобів методичного забезпечення.

Домашня навчальна робота (самопідготовка) - самостійне позаурочне (позааудиторне) вивчення навчального матеріалу та виконання навчальних завдань.

Екскурсія - колективні походи до визначних місць, музеїв, історичних об'єктів з культурно-освітньою метою.

Індивідуалізація навчання - організація процесу навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання.

Інформатизація освіти - насичення освітніх систем інформаційною продукцією, інформаційними засобами та педагогічними технологіями.

Класно-урочна система - система організації навчального процесу в школі, за якою навчання проводиться з постійним складом учнів за сталим розкладом, а основною формою навчання є урок.

Комп'ютерне навчання - застосування комп'ютерів як засобів навчання, його програмне і навчальне забезпечення.

Лекція - систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета.

Позашкільні заклади - державні й громадські організаційні та інструктивно-методичні установи з позашкільної роботи з дітьми й підлітками (палади й будинки школярів, дитячі бібліотеки, школи мистецтва, театри, художні студії тощо).

Практика виконавська - набуття досвіду сценічних виступів у галузі виконавських мистецтв (музичного, хореографічного, театрального).

Практика педагогічна - спосіб набуття студентами педагогічного досвіду на основі безпосередньої участі у навчально-виховному процесі.

Практичне заняття - форма навчального заняття, що спрямована на набуття вмінь і навичок застосування розглянутих теоретичних положень навчального предмета.

Практична робота - набуття досвіду роботи з матеріальними об'єктами.

Самостійна робота учнів - індивідуальна та колективна навчальна діяльність, що здійснюється на навчальних заняттях або вдома під керівництвом учителя, але без його безпосередньої участі.

Самостійність - властивість особистості, що знаходить своє вираження у здатності визначати мету власної діяльності, планувати та реалізовувати її на основі набутих знань, умінь і навичок без сторонньої допомоги.

Сімейно-родинна педагогіка - галузь емпіричних педагогічних знань і народного досвіду, що відображається в панівних поглядах на мету й завдання виховання дітей.

Семінар навчальний - форма навчально-практичного заняття, що полягає в обговоренні доповідей та рефератів, самостійно підготовлених студентами (учнями) за завданнями педагога.

Соціалізація - процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості.

Урок - організаційна форма навчально-виховної роботи в школі, що проводиться з постійним складом учнів, у межах точно встановленого часу, за сталим розкладом й чітко визначеним змістом навчання.

Форми навчально-виховного процесу - зовнішній бік організації діяльності вчителя і учнів, що відбувається за встановленим порядком у певному режимі.

Контрольні завдання

1. Назвіть позитивні та негативні риси класно-урочної системи.
2. Порівняйте завдання колективної та індивідуальної форм роботи у галузі мистецької освіти.
3. У чому полягає сутність індивідуалізації та диференціації навчально-виховної роботи?
4. Охарактеризуйте зв'язок класної (аудиторної) та домашньої роботи учнів.
5. Розкрийте зміст понять "самостійність" та "самостійна робота" учня.
6. Проаналізуйте методичні поради батькам у галузі сімейно-родинного художнього виховання.
7. Дайте визначення виховній функції художніх передач засобів масової інформації.

Теми та питання для обговорення на семінарських заняттях:

Тема 1. Соціалізація та виховання

1. Сім'я як інститут соціалізації.
2. Народні традиції прилучення дітей до прекрасного.
3. Засоби масової інформації та їх роль у процесах соціалізації особистості (радіо- і телепередачі, відеопродукція).

Тема 2. Комп'ютерна техніка у мистецькій освіті

1. Педагогічні функції комп'ютеризації навчання.
2. Інформаційне та програмне забезпечення дисциплін художньо-естетичного циклу.
3. Комп'ютерні ігри у творчому розвитку особистості.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К., 1997.
2. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. - М., 1984.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /Под ред. Ю.К. Бабанского. - М., 1983.
4. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. - К., 1997.
5. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. - М., 1998.

Розділ VI. Методи педагогічної діяльності

6.1. Класифікація методів педагогічної діяльності

Метод є найголовнішим поняттям педагогіки, що дає відповідь на запитання, ЯК треба здійснювати навчально-виховний процес. Про його складність і неоднозначність свідчить те, що у педагогічній науці до сьогодні немає єдиного тлумачення сутності методу. Існує чимало варіантів класифікацій, в основу яких покладено різні ознаки цього багатовимірного поняття. Втім при всій своїй відмінності їх об'єднує розуміння методу як засобу навчально-виховної роботи, за допомогою якого педагог вирішує завдання освіти. Відповідно до історичних етапів осмислення ролі цих завдань у розвитку тих чи інших якостей особистості відбувалася і еволюція у розумінні методів педагогічної діяльності.

У давні часи передача підростаючому поколінню накопиченого досвіду здійснювалася за допомогою наслідування та повторення дій дорослих. З розширенням обсягу знань, коли просте наслідування вже не могло забезпечити їх засвоєння, домінуючими стали вербальні пояснення, передача інформації засобами усного і письмового слова. Подальші етапи розвитку людства, необхідність конкретизації знань у процесі вивчення закономірностей природи зумовили повернення до наочності, що сприяло підготовці до використання одержаних знань на практиці. Пошуки шляхів підвищення ефективності пізнавальних процесів, посилення мотивації навчання та активізації практичної діяльності призвели до усвідомлення необхідності стимулювання самостійності та активності учнів.

Та з розвитком педагогічної науки постала необхідність комплексного підходу до організації навчання, оскільки кожний з окремих напрямів педагогічної діяльності має свою специфіку, а тому не може забезпечити досягнення всіх освітніх результатів. Виникла потреба теоретичного вивчення системи методів, їх упорядкування та класифікації.

Так, у 20-х роках минулого століття відомий педагог і психолог П.Ф.Каптерев запропонував характеристику взаємозалежності зовнішніх форм і внутрішньої сутності методів навчання, що стало підставою для вирізнення трьох способів передачі знань: догматичного (передача готової інформації), аналітичного (розділення знань на групи) та генетичного (розкриття процесу виникнення та розвитку знань). Прогресивна роль цієї концепції полягає в тому, що вона окреслила орієнтири розподілу методів на догма-

тичні й творчі. Однак розв'язання проблеми класифікації методів у такому аспекті не знайшло на той час свого продовження, внаслідок чого у педагогіці набув поширення досить спрощений їх поділ на три групи за ознакою джерела знань: словесні, наочні й практичні методи (Є.Я.Голант, С.І.Перовський, С.Г.Шаповаленко, Н.М.Верзілін). Цю класифікацію не можна вважати досконалою, оскільки у педагогічній діяльності майже завжди одночасно використовуються різні джерела інформації. Крім того, характеристикою цих джерел не обмежується визначення того чи іншого методу навчання.

Пропонувалися й інші підходи до класифікації методів, також не позбавлені певних суперечностей:

- за ознакою дидактичних завдань - виклад інформації, закріплення і контроль знань, формування вмінь, праця з підручником, практичні роботи (М.І.Болдирев, Б.П.Єсіпов, М.О.Данилов та інші). Слід звернути увагу, що в цьому випадку і автори перелічують не методи, а, скоріше, види роботи або вчителя, або учня;

- за ознакою логічних форм мислення - індуктивні, дедуктивні (С.Г.Шаповаленко), а також за аналогією - з ними, аналітичні, синтетичні методи. Однак таке визначення фіксує лише окремі прийоми мислення у ході викладу навчального матеріалу і не характеризує сам процес навчання;

- за ознакою виокремлення діяльності викладача - методи викладання (розповідь, бесіда, пояснення) та діяльності учня - методи учіння (вправи, лабораторні роботи тощо). Нечіткість поділу цих методів, запропонованих Є.Я.Голантом, полягає у тому, що вони не розкривають сутності навчального процесу як одночасної взаємопов'язаної діяльності педагога та учня;

- за ознакою ступеня самостійності мислення учнів - репродуктивні й творчі методи (М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов). Означена диференціація вигідно відрізняється від попередніх - автори виходять з провідної мети освітнього процесу і простежують очікуваний можливий результат навчання.

Свого подальшого розвитку класифікація методів набула у 80-х роках. Розробляється концепція поділу методів за способами організації пізнавальної діяльності учнів, серед яких виділяють пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий або евристичний та дослідницький методи (М.М.Скаткін, І.Я.Лернер). Цей підхід також піддавався критиці, зокрема дидактами Б.П.Єсіповим та М.А.Сорокіним, які вважали, що тут проблема методів підміняється проблемою сутності пізнавальної роботи учнів, до того ж авторами не витримано єдиної ознаки класифікації. Однак він набув досить широкого поширення внаслідок конкретизації змісту репродук-

тивного та творчого методів навчання, розкриття їх принципової відмінності у розвитку особистості.

Для того щоб урахувати сутність методу як вияву спільної діяльності, М.І.Махмутов запропонував класифікацію, де перше слово у назві методу вказує на діяльність учителя, а друге - на діяльність учня: інформаційно-узагальнюючий та виконавський; пояснювальний та репродуктивний; інструктивно-практичний та продуктивно-практичний; пояснювально-спонукальний та частково-пошуковий; спонукальний та пошуковий. Хоч цьому розподілу методів (який також ґрунтується на виокремленні догматичних і творчих методів) притаманні окремі неточності (виконавство присутнє у кожній групі, а частково-пошуковий і пошуковий є близькими варіантами одного способу пізнання), акцентування взаємодії як основи педагогічної діяльності становить значний крок у розробці системи методів. Більш компактно наведені методи можна звести до таких: інформаційно-виконавський; пояснювально-репродуктивний; інформаційно-пошуковий; спонукально-дослідницький.

Серед усіх класифікацій вирізняється своєю повнотою класифікація Ю.К.Бабанського, який з позицій цілісного підходу розподілив всі методи навчання на три групи: 1) організації та здійснення; 2) стимулювання та мотивації; 3) контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності. Виділення цих груп як невід'ємних компонентів педагогічної діяльності, виокремлення методів мотивації, що відіграють винятково важливу роль у забезпеченні ефективності навчання та виховання, якнайбільше відповідає сучасному розумінню сутності освітнього процесу.

Пропозиція вченого набула безперечного визнання у педагогічній теорії і практиці. Однак пошуки вдосконалення систематизації методів навчання тривають.

Нерозв'язаною до кінця теоретичною проблемою залишається і класифікація методів виховання.

У 60-х роках методи виховання розподілялися на дві групи залежно від їх спрямування або на формування свідомості особистості або її поведінки, оскільки свідомість та поведінка - головні напрямки виховного впливу.

У 70-х роках було запропоновано розподіл методів виховання на три групи: цілеспрямованого формування якостей; стимулювання саморозвитку; корекції розвитку особистості.

З позицій діяльнісного підходу методи виховання поділялися на методи формування позитивного досвіду поведінки, розвитку суспільної свідомості та стимулювання діяльності (Г.І.Щукіна). В цьому варіанті підкреслюється необхідність впливу на учня з метою набуття ним знань про норми суспільних відносин, їх

закріплення у власному досвіді соціальної поведінки, осмислення і мотивації своєї діяльності.

Наведене розмаїття методів вимагає глибокого проникнення у зміст означеного поняття з метою виділення найбільш істотних його ознак для сучасної мистецької освіти. Адже прийняте визначення методу як способу сумісної діяльності вчителя та учня, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості, надто широке і розкриває насамперед цілі його застосування, а не внутрішню сутність.

Звернемося до самого слова "метод", яке походить від грецького *methodos* і означає шлях, прийом, спосіб, образ дій, потрібних для досягнення мети. З нього випливає, що вихідною основою розгляду методу має бути педагогічна мета та залежна від неї дія. Оскільки у найзагальнішому смислі метою є підготовка учня до самостійної діяльності, то методом навчання і виховання слід називати спосіб взаємодії вчителя з учнем, що передбачає формування готовності учня до самостійної діяльності у певній галузі знань (музичній, образотворчій, математичній, літературній тощо). А зважаючи на те, що будь-яка діяльність буває тільки двох видів: або репродуктивною або продуктивною (з урахуванням їх проміжних типів), то і методи можуть бути тільки двох відповідних видів: підготовки учня до репродуктивно або продуктивно спрямованої діяльності. Саме цей принцип визначення методів доцільно обрати провідним критерієм їх класифікації: **репродуктивний** метод орієнтує учня на стереотипне засвоєння і використання знань та вмінь, **продуктивний** - на критичне ставлення до них та намагання мати власний погляд, внести елементи нового, самостійно віднайти шляхи розв'язання виникаючих труднощів і проблем.

Висловлена точка зору, що враховує навчальну, виховну і розвиваючу функції освіти, може бути основою для узагальнення всіх розглянутих підходів до систематизації методів.

Так, здійснення репродуктивного чи продуктивного методу вимагає організаційного забезпечення навчальної діяльності залежно від поставленої мети, а для цього потрібне виконання багатьох умов: добору змісту знань, засобів їх передачі, форм і видів роботи вчителя та учня, що є складовими створення педагогічної ситуації. У цьому загальному процесі носієм знань може бути слово, знак, наочність (зорова, звукова, тактильна), засобами їх передачі - вчитель, посібник, технічні пристрої. Саме на їх основі здійснюється **діяльність учителя** - викладання (розповідь, пояснення, бесіда тощо), контроль, корекція дій учня, а також **відповідні до неї види діяльності учня** - самостійні практичні та лабораторні роботи, праця з книгою, виконання домашніх завдань та ін.

Для виконання кожної з зазначених умов необхідні допоміжні методи, що є вторинними відносно основного методу навчання, і відіграють роль засобів та прийомів його реалізації. Наприклад, допоміжними є методи повідомлення знань (словесні та наочні), їх осмислення, закріплення, контролю, формування вмінь тощо. У навчально-виховній роботі завжди відбувається чергування таких методів та їх сполучень, за допомогою яких здійснюються поточні цілі освітнього процесу.

Звідси випливає, що мета навчання вимагає виконання багатьох дій, кожна з яких має свою проміжну мету. Це створює ієрархію цілей навчальної діяльності та ієрархію відповідних їм методів та прийомів дій. Так само, як виділяється головна мета і відповідна їй діяльність, проміжні цілі та відповідні їм дії (або діяльності), треба розрізняти і підпорядкованість методів навчально-виховної роботи. Розглянемо це положення більш детально.

Для застосування того чи іншого обраного методу педагог має попередньо з'ясувати: 1) що і як має робити учень (студент), щоб досягти потрібного результату навчання та 2) що і як для цього він має робити сам. Згідно з цим, спочатку планується ситуація діяльності учня, яка створюється з: 1) загального інформаційного поля його діяльності; 2) повного чи неповного складу вихідних даних, потрібних для здійснення цієї діяльності; 3) зразка дій, які учень має виконати. А потім обирається відповідний комплекс методів, прийомів та засобів навчально-виховної роботи, яку організовує вчитель. Причому повнота вихідних даних, одержаних учнем від учителя, зумовлює особливості пошуку даних, яких йому бракує, тобто характер його діяльності - репродуктивний чи продуктивний. Проілюструємо наведені положення таблицею:

Таблиця 5
Підготовка до застосування методу

Педагог готує	Учень одержує
Інформаційне поле діяльності учня	Інформаційне поле своєї діяльності
Мету діяльності учня	Мету своєї діяльності
Повні вихідні дані для учня	Повні або неповні вихідні дані
Повний зразок потрібної діяльності учня	Повний або неповний зразок дій

Позиції застосування методу педагогом можна звести до такого переліку дій: 1) створити навчальну ситуацію; 2) досягти прийняття мети дій учнем; 3) здійснити потрібні дії. Відповідні складові має структура діяльності учня: 1) увійти в ситуацію діяльності; 2) усвідомити мету діяльності; 3) виконати навчальні дії.

Окреслимо послідовність дій педагога та учня у процесі здійснення навчання за репродуктивним і продуктивним методами:

Таблиця 6

Здійснення процесу навчання за репродуктивним методом

Послідовність дій			
Вчитель	Повідомляє знання	Обирає та видає завдання	Контролює, допомагає, коректує дії учня
Учень	Одержує та запам'ятовує знання	Осмислює завдання	Виконує завдання

Таблиця 7

Здійснення процесу навчання за продуктивним методом

Послідовність дій			
Вчитель	Попереджає, які знання і для чого треба згадати	Обирає та видає завдання	Контролює, допомагає, коректує дії учня
Учень	Проводить пошук потрібних знань	Осмислює завдання	Виконує дії та сам контролює їх

Повідомлення знань за репродуктивним методом має характер інформування, а за продуктивним - наведення учня на самостійний пошук та вибір потрібних дій. Тому до репродуктивних методів слід віднести всі види викладу матеріалу, повідомлень, показу тих чи інших зразків, що дають учню знання у готовому вигляді для засвоєння. Наприклад, демонстрація педагогом варіанта виконання твору, для повторення якого учню не потрібні пошук та обґрунтування версії художньої інтерпретації, не формують у нього вміння самостійної діяльності.

Звернемо увагу на те, що будь який допоміжний метод принципово не має репродуктивної чи продуктивної спрямованості. Наприклад, процес викладу матеріалу, запитально-відповідальний характер бесіди, використання вправ і завдань та інші прийоми можуть бути як проблемним, так і неproblemним. Більше того, від майстерності педагога залежить, чи досягається інтелектуальна пошукова активність учнів, чи ні. Адже навіть при проблемній побудові викладу матеріалу педагогом учень може не стати співучасником творення нових знань, а відтак не буде досягнутий відповідний педагогічний вплив. Тут доречно згадати відомі афо-

ризми: "Хоч скільки слухатимеш скрипаля, грати не навчишся", або "Хоч скільки дивитимешся, як грають шахісти, сам грати не навчишся".

І репродуктивні, і продуктивні повідомлення можуть здійснюватися у мовній (лекція, розповідь, описання або постановка проблем для самостійного розв'язання, обговорення, інструктажі, дискусії, сократичні бесіди), письмовій (у вигляді навчальних текстів), уявній (наочна демонстрація прикладів з безпосереднім та опосередкованим, символічним зображенням) та мовноуявній (сполучення слова та наочності) формах. Однак, на відміну від репродуктивного методу, який є повторенням відомого, продуктивний метод передбачає це повторення разом із самостійно добутих додатком, прирощенням знань. Тому залежно від міри залучення учня до процесу усвідомлення та довершення зразка діяльності, він може переходити від репродуктивної до продуктивної участі в ній, тобто метод повідомлення знань може перетворюватися у метод наведення на них.

Структури засвоєння знань учнем за допомогою репродуктивного і продуктивного методів також розрізняються своїми компонентами. При використанні репродуктивного методу результат осмислення знань та вміння оперувати ними досягається не завжди. Щодо продуктивного методу, то в ньому обов'язково присутні процеси оперування знаннями (а це вже є виявом їх застосування) та збагачення знаннями у результаті самостійної пошукової діяльності. Зобразимо порівняльний аналіз репродуктивного і продуктивного засвоєння знань таблицею:

Таблиця 8

Порівняльний аналіз репродуктивного і продуктивного

Компоненти засвоєння	Репродуктивний метод	Продуктивний метод
Сприйняття знань	+	+
Пошукове оперування знаннями	-	+
Осмислення знань	+ або -	+
Закріплення знань	+	+
Застосування	+	+

З таблиці видно різницю у засвоєнні знань, що відбувається з їх осмисленням і без нього, з оперуванням знаннями - пошукових і відтворюючих (тобто, не пошукових). Згідно з цим, методи навчання варто розподілити на такі додаткові проміжні варіанти: репродуктивний без осмислення стереотипів знань та вмінь діяти у незмінних умовах; репродуктивний з осмисленням стереотипів знань і вмінь діяти у незмінних умовах; продуктивний, спрямова-

ний на формування вмінь оперувати знаннями у змінених умовах; продуктивний (пошуковий), спрямований на розвиток здатності до творчого засвоєння і застосування знань.

Визначимо, що методи, що забезпечують сприйняття, осмислення, закріплення та застосування будь-яких теоретичних знань, у тому числі моральних і естетичних, є однаковими. Це доводить до речливості використання запропонованої класифікації і у галузі навчання, і виховання. Різниця полягає лише в тому, що закріплення і застосування останніх може відбуватися як у навчальному процесі, так і поза ним - у реальних умовах соціальних міжособистісних відносин. До таких умов слід віднести виконання громадських завдань та доручень, спілкування у неформальних об'єднаннях тощо.

Якщо згадати, що репродуктивний та продуктивний методи здійснюються за допомогою різних допоміжних методів, спрямованих на засвоєння знань і вмінь, доцільно виділяти серед них ті, які забезпечують окремо процеси сприйняття, осмислення, закріплення та застосування знань і характеризують відповідну роботу вчителя або учня.

Так, для забезпечення **сприйняття вчителем** може використовувати індуктивний або дедуктивний метод логічної побудови матеріалу, повідомлення його у формах академічного викладу, розповіді та бесіди. Академічний виклад характеризується чіткістю, науковістю, застосуванням спеціальної термінології, строгістю формулювань, певною зовнішньою офіційністю взаємин інформатора і слухача. Викладач не проявляє себе як особистість й інформація йде ніби-то від самого матеріалу. Розповідь, як правило, має довільну форму переказу чогось з відтінком особистих вражень, що надає повідомленню елементів інтимності, довірливого звернення до слухача. Бесіда залучає учня до обміну думками. Її мета буває різною - введення нових знань (евристична бесіда), осмислення пройденного матеріалу, його узагальнення, контроль тощо. Можливим є також сполучення цих методів у всіх формах колективних, групових та індивідуальних занять.

Для організації процесу **осмислення знань учнями вчителем** використовуються методи пояснення, доказу, переконання, запевнення. У свою чергу вони передбачають методи диференціації та інтеграції матеріалу, його порційної побудови та перегрупування, постановки запитань і відповідей на них та інші.

Для **закріплення знань** (довготривалого запам'ятовування) необхідні методи вправ, повторення, організації переосмислення матеріалу, переформулювання, встановлення зв'язків з уже добре відомим, використання прийомів заучування.

Методи організації **застосування знань** варто поділити на три групи відповідно до тієї чи іншої педагогічної мети: методи, що

спрямовують учня на пізнавальну, виконавську та ігрову види діяльності. Перша група методів здійснюється за допомогою завдань дослідницького (пошукового) характеру для одержання нових знань. Друга група охоплює виконання вправ для формування вмінь та навичок у різних галузях діяльності (мовній, математичній, музичній, театральній тощо). Здебільшого до них відносять практичні, лабораторні та тренувальні роботи. Третю групу методів називають імітаційними, рольовими, діловими іграми. Вони імітують реальні обставини тих чи інших сфер спілкування і використовуються з метою виховання в особистості певних якостей, норм поведінки, досвіду діяльності тощо. Останні дві групи методів - це так звані практичні методи, тобто методи організації практичних дій учнів у різних формах виконання усних, письмових, предметних завдань.

Учень для покращання якості свого сприйняття, осмислення, закріплення та застосування знань також має використовувати відповідні методи.

Сприймання допомагають методи слідування за логікою викладу знань учителем, зосередження уваги на головних положеннях, осмисленого повторення за вчителем головних думок та нових термінів, письмових нотаток або конспектування тощо.

Осмислення вимагає від нього переказу матеріалу своїми словами у скороченому та повному вигляді, виділення логіки викладу текстового матеріалу в посібнику, складання його плану і тез, поставлення собі запитань та пошуку відповідей на них, підготовка змістовних запитань до вчителя з метою одержання пояснень, наведення прикладів і аналогій тощо.

Для **закріплення та досвіду застосування знань** необхідним є виконання вправ, усвідомлення зв'язків основних положень навчального матеріалу, заучування формулювань та термінів шляхом багаторазового повторення, виконання доручень, участь у рольових іграх тощо.

Отже, різноманітні види навчально-виховної роботи вимагають застосування як основних, так і численних допоміжних методів взаємопов'язаної діяльності вчителя та учня, вибір яких зумовлюється потребами конкретних педагогічних ситуацій.

6.2. Вибір методів та засобів педагогічної діяльності

Складний та багатоетапний шлях від визначення навчально-виховної мети до її реалізації передбачає побудову стратегії і тактики педагогічної діяльності. Для засвоєння навіть невеликого фрагмента знань потрібна організація педагогом чотирьох складових процесу навчання: сприймання, осмислення, закріплення та застосування знань учнем. На кожному з них використовується не

один, а кілька методів та засобів, різні комбінації поєднання яких можуть утворювати відповідні варіанти сполучень, що визначають той чи інший шлях досягнення конкретного результату педагогічної діяльності. Їх послідовне описання із зазначенням етапів, методів та засобів здійснення цього процесу є описанням методик навчально-виховної роботи.

Останнім часом у педагогіці широко застосовується термін "технологія навчання" (аналогічно до виробничого технологічного процесу). За своєю сутністю він близький до поняття методики, але передбачає більшу конкретність, детальність і точність описання складу потрібних умов та дій, виконання яких з достатньою вірогідністю дає очікуваний результат.

У теорії та практиці склалося чимало методик з навчання різних предметів. Наприклад, вивчення іноземної мови, набуття техніки гри на фортепіано, постановки голосу, засвоєння математичних знань, формування композиційних умінь побудови зображувального поля тощо. Кожний досвідчений викладач або вчитель розробляє чи обирає для себе зручні та ефективні методики навчально-виховної роботи, що використовуються у типових педагогічних ситуаціях. Однак нетипові ситуації, в яких виникають нові педагогічні завдання, зумовлюють необхідність творчих підходів до їх розв'язання.

Етапи пошуку потрібної методики можна умовно зобразити такою схемою: потрібний результат - 1 етап - 2 етап - ...отриманий результат, де кожний етап включає вибір змісту, методів, засобів та умов дій, має свою проміжну мету і результат. Звідси випливає, що методика у своїй основі є фрагментом процесу навчання.

Методика складається залежно від обраної системи навчання, в якій розрізняють дві загальні моделі: великоблочне та дрібне програмування (моделювання) процесу засвоєння знань та набуття вмінь.

За великоблочним програмуванням (що становить традиційну систему навчання згідно з затвердженою програмою) діяльністю учня педагог керує сам або дає інструкції (тобто окреслює учню систему роботи, наприклад, в умовах заочного навчання), визначає зміст, обсяг, послідовність і характер дій, необхідних для засвоєння знань і вмінь. Обсяг окремого блоку програми зумовлюється величиною фрагмента навчального матеріалу, що вивчається, а також дистанцією до чергового контролю знань і вмінь. Це може бути і навчальний час, і день, і тиждень, і семестр.

За дрібним програмуванням матеріал поділяється на невеликі логічно завершені частини з метою їх невідкладного гарантованого засвоєння та контролю результатів сприймання, осмислення, первинного запам'ятовування і застосування знань шляхом виконання перевірочних завдань. Така система була запропонована для

навчання учнів без педагога за спеціально розробленими методичними посібниками і отримала назву програмованого навчання.

Створювати програмовані посібники досить важко, оскільки вони мають урахувати три програми: програму логіки викладу змісту навчального матеріалу, програму пізнавальної діяльності учнів і програму управління навчальними діями учнів у процесі засвоєння знань (за кордоном для створення такої програми залучалися фахівці з кількох наукових галузей - конкретної дисципліни, педагогіки, психології, кібернетики). Незважаючи на суттєві переваги (індивідуалізація роботи учня з посібником, сполучення процесів сприймання матеріалу і дії з ним, можливість набуття знань поза навчального закладу, гарантована результативність їх засвоєння для переважної більшості учнів та ін.), такий підхід за низкою причин (серед яких основною є відсутність якісних програм) ще не набув потрібного розповсюдження. Перспективи його поширення сьогодні пов'язані з використанням комп'ютерів, що за закладеною програмою створюють навчальні ситуації, можуть видавати на екрані матеріал у різноманітній текстовій та образній формі, обробляти результати виконання учнями контрольних завдань і виправляти помилки, надавати допомогу при виникненні утруднень і таке інше.

Які ж чинники є визначальними у виборі методики навчання і виховання?

В основі конструювання методики лежить вибір методів, якими буде здійснюватися повідомлення інформації (І), взаємодія педагога і учня у процесі її засвоєння (В), власне кажучи - сутність навчання, і контроль результату, що досягається (К). Названі складові створюють структуру методики: $I+B+K$.

Для здійснення будь-якого вибраного комплексу методів необхідні відповідні засоби.

Так, засобами повідомлення інформації (І) можуть бути слово і демонстрація об'єкта, який вивчається.

Слово використовується у живій промові, у текстах і технічних записках. Воно було і залишається основним джерелом спілкування учня з навчальним матеріалом, незалежно від того, який використовується носій інформації - педагог, текстовий посібник або технічний устрій. Однак словесних засобів і відповідних до них методів, завдяки яким матеріал викладається в описовій формі, буває недостатньо для формування уявлень про об'єкт вивчення: будь-який предмет, явище, складну схему, таблицю, картину, музику тощо. Адже словом не завжди можна описати всі його особливості. Для цього потрібна демонстрація об'єкта, тобто використання методів наочної передачі інформації.

Засоби наочності розрізняють на безпосередні (демонстрація реального об'єкта) і опосередковані (його зображення); схематичні

(розташування основних частин об'єкта), знакові (умовне позначення якихось об'єктів), графічні (графіки, таблиці). У навчально-виховному процесі вони виконують багато різних функцій. Наочність застосовується як зорова опора при повідомленні і сприйманні матеріалу, джерело додаткової інформації, прийом підвищення ефективності запам'ятовування знань, збільшення кількості інформації, що передається (потік зорової інформації у сто разів більше за звукову), комплексне сполучення процесів сприймання зором і слухом, наближення теоретичних положень до реальності, практики та ін.

Наступною складовою структури методики є педагогічна взаємодія (В), спрямована на управління діяльністю учня, та засоби навчання, якими може бути сам педагог, навчальний посібник і навчальний технічний пристрій (ТЗН - технічний засіб навчання).

ТЗН поняття комплексне, оскільки завжди складаються з двох компонентів: самого технічного пристрою демонстрації (комп'ютер, аудіосистема, відеосистема, діaproектор, епідіаскоп, кодоскоп) і носія методичної інформації (записаної на оптичний або магнітний диск, наприклад, дискета, компакт диск, магнітофонна відео- і аудіоплівка, діapозитив та ін.).

Засобами здійснення контролю засвоєння знань (К) є запитання і завдання учням. Їх розглянуто у розділі, присвяченому контролю знань.

Основні вимоги до вибору методики викладено у п'яти педагогічних принципах. Пригадаймо, що вони вимагають довершення навчальної дії виховною, урізноманітнення видів і форм діяльності учнів, залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукання учнів до творчого самовираження.

При виборі методів роботи слід мати на увазі, що їх чергування та зміни так само, як і вся діяльність учителя, спостерігаються учнями, слугують для них прикладом, а тому виконують багато функцій: пізнавальну, виховну, розвивальну, організаторську тощо.

Хоч у педагога є досить великий вибір методів роботи, вони завжди спрямовані на активізацію кількох дій учнів. Як у школі, так і у вищому закладі освіти, це - слухання, розглядання, читання, а також писання, малювання, музичне виконавство та ін. Ці дії є основними і в умовах програмованого навчання. Однак кожна з них може варіюватися шляхом використання різних методичних прийомів, змін поточних завдань, ракурсів висвітлення матеріалу тощо. Той самий фрагмент і навіть фразу можна сприймати кілька разів з різного погляду і отримувати внаслідок цього додаткову інформацію. Наприклад, порівнювати її з уже відомим раніше, осмислювати зміст, оцінювати, виділяти новий або клю-

човий термін, ставити запитання, акцентувати та формулювати головне своїми словами. Успішність такого варіювання залежить від майстерності педагога, що набувається з досвідом роботи і вимагає вдумливого ставлення до вибору методики у конкретних навчально-виховних ситуаціях.

Урізноманітнення методів педагогічної діяльності є важливим чинником підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Так, для активізації уваги слухачів рекомендується вводити у виклад нових знань елементи бесіди, запитально-відповідальної форми спілкування, обговорення почутого, аргументації своєї точки зору щодо правильності розглянутих положень, розгорнутих міркувань у голос тощо. Вербальний виклад матеріалу має доповнюватися засобами наочності, використання яких (таблиці, блок-схеми, графіки) дає змогу сформулювати узагальнені уявлення про дисципліну, що вивчається, розкрити її складні системні залежності та зв'язки.

Слід мати на увазі, що з одного боку, наочність допомагає розширити межі одержаної інформації, а з іншого - зберегти знання у свідомості шляхом зорового запам'ятовування. Однак наочність може бути корисною тільки тоді, коли відображає найсуттєвіші сторони навчального матеріалу і розкриває те, що складно пояснити словами. Тобто вона, як й інші методи та засоби, не є універсальною і має застосовуватися у комплексі як одна із складових цієї чи іншої методики.

Вибір методики передбачає певний тип ознайомлення з навчальною дисципліною - послідовний або циклічний. При послідовному вивченні матеріалу виключається можливість його повторення, тому з перших кроків має бути забезпеченим високий теоретичний рівень складності, глибини, науковості, системності знань, застосування наукової термінології тощо. Здійснити це нелегко, враховуючи і труднощі вибору способів викладу інформації і проблеми сприйняття нової незнайомої галузі знань. З цієї причини доцільніше спочатку забезпечити загальне уявлення про навчальний матеріал на спрощеному рівні, а потім повторити його на більш складному рівні наукових абстракцій, тобто використати методику циклічної побудови освітнього процесу. Причому циклами можна планувати вивчення як усієї навчальної дисципліни (наприклад, первинне ознайомлення у початкових класах і глибоке опанування у старших класах та вищих закладах освіти), так і окремої теми на одному занятті (наприклад, спочатку формулюються основні питання, далі подається стисло вступ, а потім викладається основний матеріал).

У галузі індивідуальних занять з мистецької освіти вибір широкого кола методик зводиться до двох узагальнених підходів: сукупність методів, спрямованих на активізацію творчого самовира-

ження учнів або на їх "муштрування", за яким учень у всьому підкоряється педагогу. І перший, і другий підходи є важливими для підготовки особистості до самостійної художньої діяльності. Однак залежно від того, чого бракує учню (професійної грамотності або здатності до творчих пошуків) акцентується набуття знань та вмінь, дій за зразком або розвиток самостійного мислення, стимулювання імпровізаційних рішень, оригінальних інтерпретацій. Відповідно до цього заняття можна починати з повної творчої свободи, а потім ненавчально "належити" на неї правила і норми професійної діяльності. А можна спочатку проводити копітку роботу з опанування основ мистецької техніки, на яких формувати у подальшому особистісний стиль художньої творчості.

У процесі індивідуальних занять найчастіше використовуються такі групи методів:

- наочні, які передбачають безпосередній показ тих чи інших прийомів художньої діяльності;
- словесні, що доповнюють наочні й спрямовані на роз'яснення закономірностей мистецтва;
- опорно-ілюстративні, що слугують для учня орієнтиром самостійного пошуку власних художніх версій;
- евристичні, пов'язані з виробленням індивідуального стилю творчої діяльності.

Всі ці методи можуть "працювати" за однієї умови - розвитку педагогом не тільки художніх здібностей учня, але і його індивідуальності та самостійності в цілому. Наприклад, формування всіх складових виконавської майстерності майбутнього музиканта: відчуття метру, художньої виразності гри, технічних навичок, уявлення і фантазії та багатьох інших значною мірою залежить від внутрішнього розуміння учнем музики, його здатності до творчого самовираження в інтерпретації твору, вміння емоційно наситити кожен ноту композиторського тексту.

За традиційною методикою індивідуального навчання педагог більше дбає про накопичення знань та вмінь учнів, на фундаменті яких він будує власне художні елементи творчої діяльності. Сучасна педагогіка вважає доцільнішим використання методики, яка з перших кроків сприяє емоційному забарвленню навчальної інформації, спонукає розвиток інтересу учня до занять, стимулює його активність. Адже для того щоб прочитати будь-який художній текст, учню треба "привласнити" його, зробити особистісно значущим. А тому, починаючи з оволодіння найпершими технічними прийомами, і до останніх етапів роботи над художнім твором, педагог має постійно працювати над художнім, інтелектуальним, артистичним розвитком учня, розширювати спектр позитивних емоційних настроїв і переживань, збагачувати його душевно і духовно.

6.3. Методи самонавчання та самовиховання

Особистісно зорієнтована педагогіка висуває перед навчанням і вихованням важливе завдання - допомогти учню стати суб'єктом діяльності, спілкування, творчості. Цього об'єктивно вимагає швидкий розвиток науки, техніки, виробництва та зміни, що відбуваються у сфері культури і мистецтва. Вони посилюють необхідність високої професійної компетенції фахівців, їх загальної ерудиції, обізнаності у різних галузях життєдіяльності.

Навчальний заклад будь-якого рівня - загальноосвітнього або професійного, дає тільки основу освіти, яка має продовжуватися і здійснюватися у подальшому самостійними зусиллями шляхом самонавчання і самовиховання. Причина цього полягає в тому, що у ході навчання учень більшою мірою набуває предметний досвід і меншою - особистісний досвід, що є підґрунтям розвитку його потреби у самоосвіті. Цей процес має глибоко інтимний характер, в структурі якого провідну роль відіграє самовиховання, хоч і починається він, як завжди, з пізнавальних актів набуття знань, тобто самонавчання. Адже для того щоб свідомо здійснити цілеспрямовану діяльність (саме такою є самоосвіта), треба уявляти і знати, до чого вона призведе, яким буде її результат. Необхідні для цього знання одержуються від різних джерел (під впливом педагога, навколишнього середовища тощо), однак виховний ефект залежить, як правило, від самої особистості й залишається прихованим від стороннього спостерігача. Тому педагог буває консультантом, радником, помічником суб'єкта самовиховання, але не його прямим учасником. Можна навіть стверджувати, що у цьому разі педагогічна взаємодія є дещо зовнішньою за своєю формою. Адже досягнення бажаного результату, а не просто формальне засвоєння знань, вимагає, щоб сам учень цілком свідомо увійшов у систему потрібних відносин "людина-культура", взяв на себе виконання прийнятих нею правил і внаслідок цього сформував свої відповідні установки.

Самоосвіта являє собою форму саморозвитку особистості, відповідь на поставлені запитання до себе: "Яким я є?", "Яким я хочу бути?" (або "Яким я є реальним?" та "Яким я бачу себе ідеальним?"). Цілком зрозуміло, що педагогіка має навчати учнів висувати означені запитання і формувати у такий спосіб певну мотивацію їх дій. Однак цього замало. Треба також навчати учнів відповідати на запитання: "Як досягти поставленої мети?", оскільки одного бажання, спрямованості й навіть проявлення належної активності недостатньо. Потрібен ще і досвід самоосвіти, якого не можна набути автоматично у процесі загальної навчальної діяльності - це передбачає спеціальну роботу.

Отже, підготовка до самоосвітньої діяльності включає два провідних завдання: навчати методам, формам, засобам її здійснення і виховувати особистісну спрямованість на її виконання. Цікаво звернути увагу на те, що єдність означених процесів можна побачити навіть в етимології побудови слова "приВЧАТИ", що означає виховувати звичку діяти, поводити себе відповідно до потрібних правил.

Основні вимоги до самоосвіти учнів містяться у принципах навчання.

Так, принцип довершення навчальної дії виховною вказує на необхідність розвитку у процесі навчання певних якостей учня, які у подальшому визначатимуть успішність його самоосвіти. Оскільки такі якості мають міждисциплінарний характер, засадами їх розвитку може бути вивчення будь-якого предмету. До них насамперед належить спрямованість, готовність до самоосвітньої діяльності, здатність ставити перед собою реальні цілі і завдання, планувати і організовувати свою роботу, а також волю, наполегливість, діловитість, вміння відшукувати інформацію і працювати з нею (наприклад, створювати інформаційний фонд у вигляді упорядкованих записів, замальовок, зібрання різних відомостей з того чи іншого питання тощо).

Принцип урізноманітнення видів і форм діяльності акцентує їх важливість у підтриманні інтересу учнів до самоосвіти, накопиченні досвіду корисних прийомів роботи, одержанні різнобічної інформації. Видами самоосвітньої діяльності є робота в бібліотеці з каталогами, книгами і періодичними виданнями, довідниками і енциклопедіями; збирання і збереження цікавих даних у вигляді виписок і конспектів; спілкування з цінностями художньої культури; ведення щоденника та ін.

Принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій реалізується шляхом імітації у навчальному процесі різних сторін самоосвітньої діяльності. Наприклад, спонукання учнів до самостійного пошуку інформації, яка є додатковою відносно того, що вивчається за програмою; стимулювання потреби поглибити знання у галузі цікавих для них суміжних наук; орієнтація на підготовку коротких повідомлень про нові явища культури і виступу перед своїми колегами. Важливо також підтримувати учня в його бажанні доповнити вчителя, відзначати це, як його особисте досягнення.

Принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу розкриває значення інтересу учнів до самостійного пошуку, що становить запоруку успіху всієї роботи і має бути не епізодом, а постійним тлом навчання. Незважаючи на доброзичливу участь у такій діяльності, її спрямування вимагає таких керівних порад педагога, які пропонуються учню не у вигляді завдань, а у формі

будь-яких дружніх побажань. Для формування мотивації самоосвіти важливо пов'язувати її з життєвими диспозиціями учнів, уявленнями про майбутню професію, вибором сфери прикладання своїх сил і здібностей. Особистісний характер мотивації зумовлює необхідність індивідуального підходу до її формування, чому сприяє використання різноманітних опитувальних листів, таких як: "Ким ти хотів би стати?", "Що тебе цікавить якнайбільше?", "Який ти є?" та ін.

Принцип спонукання до творчого самовираження є особливо важливим для самоосвітньої діяльності у галузі мистецтва, спрямованої на стимулювання розвитку індивідуальних творчих можливостей учня. Адже у художньо-пізнавальній діяльності, як основі саморозвитку особистості, смисловий акцент переміщується з освітньої на розвиваючу сторону, внаслідок чого знання розглядаються як джерело формування творчого потенціалу суб'єкта навчання. Безперечно, пізнавальний характер є об'єктивною основою самоосвітньої діяльності, в якій важливе значення має набуття спеціальних знань, розширення ціннісних орієнтацій, досвіду спілкування з мистецтвом. Однак поряд з цим існує творчий бік самоосвіти, що спрямовує учня на пошуки у себе "прихованих резервів" вираження власної індивідуальності щодо явищ навколишнього світу, зокрема мистецьких.

Особливе місце в самоосвіті належить міжособистісному спілкуванню. Воно ґрунтується на тих світоглядних, інтелектуальних, моральних, естетичних якостях, які формуються у навчально-виховному процесі за допомогою організації виховних ситуацій. Такі ситуації можуть бути двох типів: імітаційні, що спеціально створюються в умовах занять для стимулювання певної поведінки учня (варіанти ігрової діяльності), та реальні, що використовуються з метою набуття соціального досвіду.

У навчальному закладі підготовка до спілкування, що передбачає обізнаність учнів з багатьма життєвими умовами, реалізується на двох рівнях: знань, умінь, звичок і особистісних світоглядних позицій, тобто на рівнях навчання і виховання. Людина, освіта якої обмежується першим рівнем, розуміє та знає, як слід поступати у тій чи іншій ситуації і тоді, коли за нею спостерігають, робить "так, як треба", згідно з зовнішніми вимогами. Втім, якщо це не співпадає з її світоглядними орієнтирами, внутрішньою позицією, поза тиском зовнішніх вимог вона поводитиметься інакше (відомо, що нерідко грубих порушень морального плану припускаються учні, які мають чудові офіційні характеристики вихованості). У разі сформованості світоглядних орієнтацій можливість аморальної поведінки суб'єкта буде суперечити його внутрішній позиції незалежно від ситуації, що склалася.

При спостереженні за людиною досить непросто визначити, чим вона керується у своїх вчинках - необхідністю мати зовнішній вигляд вихованості або внутрішньою потребою поводити себе саме так. Установити це можна тільки у критичних ситуаціях, які вимагають альтернативного вибору того чи іншого варіанта поведінки. Враховуючи це, треба мати на увазі два аспекти виховання: зовнішній, який відбувається у процесі взаємодії педагога та учня і спрямований на підготовку до соціального спілкування, та внутрішній, який пов'язаний із становленням світоглядної позиції особистості - результату її самостійної глибоко інтимної психічної діяльності, зумовленої інтелектуальним, емоційно-оцінним, практико-пізнавальним досвідом. Цей процес менше залежить від педагогічного впливу і за своєю сутністю є скоріше не вихованням, а самовихованням учня. Тому створення педагогічних ситуацій має бути спрямованим, по-перше, на формування потреби учня у самовихованні, а по-друге - на надання йому допомоги у цьому шляхом навчання та виховання.

Якими ж методами формується спрямованість і потреба учнів у самоосвіті? Яким є механізм означеного процесу?

На такі складні питання відповісти можна тільки найзагальнішими положеннями. Так, людина завжди має певне уявлення про власні якості та їх відповідність навколишньому середовищу свого функціонування. Водночас вона орієнтована на самовдосконалення, на те, щоб стати сильніше, розумніше, добріше тощо. Всі ці уявлення становлять реальні або ідеальні моделі власного Я, навколишнього середовища, свого соціального місця в ньому. Те, чого людина бажає, є ідеальною моделлю, тим результатом, якого можна досягти тільки за певних зусиль. Оскільки ця модель є орієнтиром розвитку учня, завдання виховання полягають у формуванні особистісних уявлень про неї, у стимулюванні потреби її реалізації, у поясненні, як це зробити, а завдання ж самовиховання спрямовуються на прийняття означеної моделі як образу свого ідеального Я та формування установок на здійснення відповідної діяльності. Серед засобів самовиховання вагоме значення має конкретний образ, який учень обрав за свій ідеал, який він хоче наслідувати. Ним буває і герой мистецького твору, і жива людина, у процесі спостереження за якою учень навчається конкретним прикладам діяльності.

Підготовку до самовиховання варто здійснювати трьома шляхами: 1) інтелектуального впливу методами пояснення, переконання, ознайомлення з правилами, нормами і оцінками поведінки в різних ситуаціях, їх обговорення, засвоєння необхідних знань, тобто створення інформаційної опори для самостійного вибору особистісної позиції; 2) емоційного впливу методами ознайомлення з прикладами поведінки у критичних ситуаціях, пов'язаних з

необхідністю вибору і прийняття життєво важливих рішень, з вчинками (зокрема, у стресовому стані), які мають серйозні наслідки тощо; 3) організації та використання реальних життєвих ситуацій, що викликають в учня необхідність дотримуватися потрібних форм поведінки і переживати при цьому позитивні емоції задоволення від здійсненого ("Я зробив правильно, чесно, розумно", "Я акуратний", "Я подолав труднощі" та ін.). Джерелом виховних (самовиховних) впливів може бути вихователь як носій виховної інформації та вимог до поведінки; література і мистецтво; життєві ситуації суспільних відносин, особливо у колективі.

Самонавчання і самовиховання - види діяльності, а тому мають таку саму функціональну структуру компонентів, як і будь-яка інша діяльність. У скороченому вигляді - це формування задуму, виконання відповідних дій, контроль результату, діагностика наявних недоліків, прийняття рішення, корекція задуму, що створюють циклічне коло. Існують різні допоміжні методи або прийоми підготовки учнів до здійснення окремих компонентів самовиховання (самоорганізації). Наприклад, для формування задуму використовуються: цілепокладання (яке має особистісно і соціально значущий результат), врахування думки колективу, очікування заважних радощів, участь у суспільно-корисній діяльності, планування, самонаказ, самозобов'язаність; для виконання дій: систематичні вправи, самоспостереження; для контролю: самоперевірка, самозвіт, самооцінка; для діагностики: самоаналіз, самовизначення похибок; для прийняття рішень: самопояснення причин похибок і аргументація вибору шляхів їх усунення; для корекції: самостійне виправлення недоліків вихідного задуму дій та вчинків.

Оскільки у процесі виховання та самовиховання необхідно спочатку засвоїти знання про певні правила і норми поведінки залежно від конкретних ситуацій, структура означених процесів має бути подібною до структури навчання, тобто складатися зі сприйняття, осмислення, закріплення та застосування правил і норм поведінки. Причому специфіка процесу самовиховання полягає у тому, що мотивація, яка склалася в учня, узгоджується із змістом того, що він сприймає, осмислює, запам'ятовує, виконує, тоді, як у процесі виховання цього може і не бути.

Отже, методи самовиховання (з позиції розглянутого поняття методу) можна визначити як рефлексивну діяльність учня (його "САМОВзаємодію"), спрямовану на формування прийнятої для себе моделі поведінки. Таких методів може бути два: репродуктивний, за яким добровільно приймається і використовується готовий шаблон, еталон, норма поведінки, та продуктивний, згідно з яким вихованець сам формує і вдосконалює модель поведінки залежно від умов свого життя, навчання, праці.

6.4. Методи контролю результатів навчання і виховання

Контроль є компонентом функціональної структури будь-якої діяльності. Тому він здійснюється відповідно до її основних і проміжних цілей, умов і форм виконання, поставлених завдань тощо. Разом з тим треба мати на увазі, що контроль сам по собі також є самостійним видом діяльності, який має свою специфічну мету - встановлення відповідності того, що перевіряється, тому, що передбачалося отримати за певним еталоном.

У навчально-виховному процесі контроль використовується для реалізації різноманітних функцій:

- інформаційної або орієнтовної. Вона є основною, оскільки дає змогу педагогу і учню уявити хід навчання або виховання та забезпечує зворотний зв'язок у структурі управління цими процесами;
- діагностичної, спрямованої на виявлення характеристик стану і недоліків роботи та їх причин;
- коректуючої, направленої на виправлення відхилень від обраного напрямку діяльності;
- навчальної, що вносить додатковий навчальний ефект у процеси повторення, осмислення, закріплення матеріалу, виконання вправ;
- виховної, що посилює відповідальність учня за свої вчинки;
- організуючої, що уможливає фіксацію закінчення фрагмента або етапу роботи, її поділ на окремі логічні частини;
- дисциплінуючої, що здійснює спонукальний, мобілізуючий вплив на учня і несе у собі вимогу дотримуватися певних правил діяльності;
- реєстраційно-облікової, спрямованої на врахування і збереження одержаних результатів діяльності.

Контроль має складну структуру і виконується по суті у три етапи: виявлення того, що контролюється (знання, розуміння, вміння, вчинки, мотиви тощо), вимірювання виявленого та його оцінювання. Ці складові контролю, на відміну від названих вище загальних функцій, є його специфічними функціями.

Найбільш просто реалізується функція виявлення того, що контролюється, наприклад знань. Для цього використовуються засоби й відповідні їм методи спостереження, опитування, аналізу виконаних завдань та ін. Такі дії є звичними для вчителів і не викликають, як правило, великих утруднень.

Після виявлення знань йде їх вимірювання, тобто з'ясовується, саме "скільки їх виявлено". Певною мірою це відбувається інтуїтивно, бо результат вимірювання становлять судження типу

"знає мало, багато, все, нічого, більшу частину, меншу частину, повністю, неповністю" тощо. Такі характеристики досить розпливчасті, неточні, суб'єктивні й у тлумаченні різних педагогів набувають досить неоднакового значення. До того ж уявлення про "кількість знань" складається внаслідок охоплення лише невеликої частки того, що має бути перевірено. Наприклад, учню пропонується всього 2-3 нескладних запитання з великої кількості можливих за даною темою. Якщо застосовується для перевірки знань багато запитань, об'єктом вимірювання стає вже не тільки якість відповіді, а і їх кількість, тобто вноситься процедура обрахунку результатів відповіді.

Ще більшою суб'єктивністю характеризується здійснення функції оцінювання, яке завжди є нелегким для виконання і вимагає не тільки інтелектуального, але й морального напруження педагога. Оцінка слугує для позначення відповідності виявлених та виміряних даних про діяльність учня прийнятим критеріям (рівням, ступеням, шкалам тощо). Якщо вони не будуть чітко визначені, то такою ж буде і оцінка.

Оцінка може бути двобальною (тобто, недиференційованою: "зараховано" та "не зараховано") і багатобальною (диференційованою).

До останнього часу найбільш поширеною була так звана 5-бальна шкала (фактично 4-бальна). Її загальними критеріями є такі:

"5" (відмінно, дуже добре) - учень може самостійно і вільно оперувати знаннями за всіма темами на рівні їх відтворення без підказок, тобто демонструє повне, більше за 90 % володіння матеріалом;

"4" (добре) - учень самостійно оперує знаннями з опорою на зовнішній матеріал з окремими підказками на рівні впізнавання, сам доповнює свою відповідь. Умовно ця оцінка дорівнюється більшому за 75% володінню матеріалом;

"3" (задовільно, посередньо) - учень орієнтується у матеріалі на рівні впізнавання, відповідає за умови надання йому допомоги, виконує завдання з утрудненнями. Ця оцінка умовно дорівнюється більше за 50% володіння матеріалом;

"2" (незадовільно, погано) - учень не орієнтується у матеріалі навіть при підказці, хоч впізнає окремі положення і розуміє, про що йдеться. Умовно ця оцінка дорівнює менше за 50% ознайомлення з матеріалом;

"1" (дуже погано) - учень не розуміє, про що йде мова. Ця оцінка фактично не використовується.

Не важко побачити, що наведені критерії досить відносні та неконкретні, оскільки вони не дають змоги врахувати ступінь осмислення матеріалу, його запам'ятовування, самостійності мислення, здатності виражати свої думки тощо. Адже всі ці параметри мають бути виявленими, виміряними і оціненими. Саме тому в сис-

тему загальної середньої освіти запроваджено 12-бальну шкалу оцінювання навчальних досягнень учнів, що спрямована на реалізацію ідей гуманізації освіти, підвищення якості та об'єктивності її контролю, методологічної переорієнтації процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості.²⁶

При визначенні навчальних досягнень учнів аналізу підлягають:

- характеристики відповіді учня: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча;
- якість знань, правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, доходити висновків тощо;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, розв'язувати їх, формулювати гіпотези);
- самостійність оцінних суджень.

Ці орієнтири покладено в основу виділення чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів: початкового, середнього, достатнього, високого.

У загальнодидактичному плані вони визначаються за такими характеристиками:

I рівень - початковий. Відповідь учня при відтворенні навчального матеріалу - елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення;

II рівень - середній. Учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний розв'язувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності;

III рівень - достатній. Учень знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє доходити висновків, виправляти допущені помилки. Відповідь учня повна, правильна, логічна, обґрунтована, хоча їй і бракує власних суджень. Він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності;

IV рівень - високий. Знання учня є глибокими, міцними, узагальненими, системними; учень уміє застосовувати знання творчо, його навчальна діяльність має дослідницький характер, позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні життєві ситуації, явища, факти, виявляти і відстоювати особисту позицію.

²⁶Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти / М-во освіти і науки України; ін-т педагогіки АПН України.-К.: Перше Вересня; Шкільний світ; Харків: Фоліо, 2000.-с.4-8.

Зазначеним рівням відповідають розроблені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів. Згідно з ними кожний рівень має три додаткові градації, що разом утворюють 12-бальну шкалу: початковий рівень (1, 2, 3 бали); середній рівень (4,5,6 балів); достатній (7,8,9 балів); високий (10,11,12 балів).

Умовно їх можна порівняти з традиційною 4-х бальною шкалою у тому випадку, коли кожну оцінку 4-бальної шкали також поділити на додаткові три рівні. Наприклад, "4-", "4", "4+".

Підкреслимо, що у галузі мистецької освіти доцільність упровадження 12-ти бальної системи залишається суперечливою. Як уже йшлося, провідними критеріями мистецького розвитку мають бути оцінювання здатності до сприйняття та творчої інтерпретації художнього твору, глибокого проникнення у сутність його образного смислу, вміння відтворити свої враження від мистецтва у власній художній діяльності, розрізняти жанрові та стильові особливості художніх образів тощо.

Важливо акцентувати, що позитивною рисою диференційованої бальної шкали учні не мають незадовільних оцінок, оскільки найнижчий початковий рівень є також визнанням наявності певних навчальних досягнень, а не фіксацією відсутності будь-яких з них. Такий підхід відповідає сучасним принципам гуманізації освіти.

Обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів є тематичне і підсумкове.

Тематичному оцінюванню підлягають основні результати вивчення теми. Якщо темою передбачено виконання учнями практичних завдань, то їхнє виконання є умовою допуску учнів до проміжних тематичних атестацій. Кожну оцінку вчитель має аргументовано вмотивувати, довести до відома учня та оголосити перед класом (групою). Перед учнями, які не засвоїли матеріалу теми чи отримали бали на початковому рівні, ставиться вимога обов'язкового його доопрацювання; їм надається для цього необхідна допомога і визначається термін повторної атестації.

Підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці семестру або навчального року. Підсумкова оцінка за семестр виставляється за результатами тематичного оцінювання, а за рік - на основі семестрових оцінок.

Результат контролю залежить від двох головних чинників: об'єктивних та суб'єктивних. До об'єктивних належить фактичний змістовий бік дій учня, а до суб'єктивних - позиція педагога. Вона зумовлюється його педагогічними вміннями виявляти знання, якостями делікатності, тактовності, гуманного ставлення до учня, обраною тактикою і стратегією професійної діяльності. Особливу роль має прийнята педагогом установка на оцінку кількості інформації, яку учень утримує в пам'яті, рівень її осмислення та

здатності оперувати знаннями, тобто на оцінку репродуктивного й продуктивного мислення.

Залежно від завдань, етапів навчання і цілей проведення обліку роботи використовуються різні форми контролю:

- поточний та рубіжний;
- усний (бесіда, опитування) і письмовий (контрольні завдання);
- безпосередній (у взаємодії з учнем) і опосередкований (за результатами виконаної ним роботи);
- індивідуальний (детальний, у процесі індивідуальних занять) і фронтальний (за допомогою окремих невеликих питань до всіх учнів, які відповідають з місця у процесі групових та колективних занять);
- нестандартизований (що здійснює викладач) і стандартизований (що здійснюється за допомогою однотипних опитувальних листів для всіх учнів з використанням шаблонів та технічних засобів обробки результатів);
- прихований і явний (з попередженням учнів про перевірку);
- плановий і неочікуваний;
- контроль з боку вчителя і взаємоконтроль учнів.

Засобами контролю є: спостереження, запитання і завдання (опитувальні листи, тести, задачі, доручення).

Методи контролю поділяються відповідно до виконання його кожного окремого етапу.

Так, методи виявлення заданих якостей вимагають створення педагогічних ситуацій, що спонукають учнів до виконання потрібних дій: відтворення знань, підтвердження розуміння матеріалу, здатності оперування ним та ін.

Методи вимірювання спрямовані на мислене співставлення обсягу виявлених якостей учня з тим обсягом якостей, який перевіряється, або на підрахунок кількості даних ним правильних і неправильних відповідей.

Методи оцінювання слугують для співвіднесення одержаних результатів виявлення та вимірювання з певною шкалою критеріїв оцінки. Ці методи можна поділити на такі три групи:

- оцінка дається, виходячи із загального враження від дій учня (значною мірою інтуїтивного), і порівнюється з уявленнями вчителя про еталони знань;
- оцінка передбачає попереднє виявлення кількох окремих якостей діяльності учня. Наприклад, комплексна оцінка знань у вигляді чотирьох оцінок за чотири якості: визначення суттєвого; розуміння матеріалу; форму відповіді; кількість наведеної інформації. Комплексна оцінка фіксує ті недоліки, на усунення яких має бути спрямована подальша робота з учнем;
- оцінка одержується шляхом підрахунку кількості правильно і неправильно виконаних учнями завдань або відповідей на запитання.

Наприклад, якщо виконано 7 завдань з 10, то виставляється оцінка "4".

Найбільш розповсюдженими для розрахунків є дво-, п'яти-, дванадцяти- та стобальна шкали оцінок. За своєю сутністю всі вони ґрунтуються на визначенні певного відсотку правильно виконаних завдань. Їх число і вага можуть бути різними. Якщо для стобальної шкали використати сто запитань, то відповідь на одне з них дорівнює одному балу. Якщо пропонується десять завдань, кожному приписується певна кількість балів. Наприклад, чотири прості завдання оцінюються по 5 балів, три - по 10 балів, два - по 15 балів, одне складне - 20 балами, що разом становить 100 балів. Коли набрано не менш, аніж 50 балів, то це умовно відповідає оцінці "3", 70 балів - "4", 90 балів - "5". Чим більше завдань виконує учень і чим вони змістовніші, тим більш об'єктивною буде оцінка. Проте визначення вагомості кожного завдання потребує неабиякого педагогічного досвіду та статистичної перевірки, тому простіше використовувати рівні вагомості для всіх завдань.

Оцінкам можуть бути надані різні форми: узагальнена знакова (у вигляді цифри, букви або якогось іншого символу), комплексна знакова - у складі кількох оцінок окремих оцінених якостей та вербальна (у вигляді розгорнутого судження з аналізом позитивного та негативного у діях учня). Завдяки своїй переконливості для учня остання форма має помітне навчальне та виховне значення.

Свою специфіку має комплексна оцінка художньої діяльності учнів, що за своєю сутністю нагадує конкурсну. Комісія з кількох компетентних педагогів пропонує оцінити якість виконання музичного твору, артистичної гри, художнього ескізу за сумою критеріїв, серед яких обов'язковими є володіння різноманітною технікою, образна виразність, оригінальність задуму, чіткість поставлених завдань і художність їх вирішення та ін.

Оскільки контроль успішності завжди супроводжується психічним навантаженням для обох учасників педагогічного процесу, відомі спроби обійтись без нього, замінити самоконтролем або надати йому форми співбесіди, навіть без оцінок. Певні переваги має письмовий контроль, що дає змогу учню зосередитися, подумати, попрацювати у зручному для себе індивідуальному темпі, а вчителю - одержати конкретний матеріал для аналізу та обговорення. Особливо ефективним є стандартизований контроль з технічною обробкою відповідей, що забезпечує рівні умови для всіх учнів і швидку видачу оцінки.

Серед основних вимог до контролю результатів навчання і виховання слід назвати такі:

- відповідність педагогічним принципам;
- індивідуальний характер контролю всіх учнів, з урахуванням, з одного боку, загальних вимог, а з другого - типологічних особливостей.

востей кожного з них (наприклад, забарності, збудженості, схильності до абстрагування чи конкретизації тощо);

- об'єктивність;
- систематичність, повнота і всебічність (наприклад, не тільки пам'ятати, але й розуміти знання, вміти застосовувати їх) у всіх видах навчально-виховної роботи;
- знайомство учнів з критеріями і нормами контролю, які використовує педагог;
- єдність вимог з боку всіх учителів;
- поєднання контролю з активізацією самоконтролю учнів.

Зміст контролю зумовлюється навчально-виховними завданнями того чи іншого заняття, які визначають, що саме треба контролювати. Наприклад: готовність учня до сприйняття нової інформації, достатність у нього базових знань; характер самостійної роботи, її спрямованість на досягнення успіхів у навчанні; труднощі, з якими стикається учень, помилки, які він робить та їх причини; повнота і глибина засвоєння програмного матеріалу; відповідність засобів і методів, обраних педагогом, завданням навчання та виховання тощо.

Окремі оцінки, що одержує учень, фіксуються і утворюють згодом ряд оцінок, який характеризує успішність навчання впродовж певного проміжку часу. Низькі оцінки у цьому ряді свідчать про наявні прогалини у засвоєнні тих чи інших тем, що призводить до необхідності вирішувати проблему підсумкової оцінки (як урахувати низькі оцінки у тих випадках, коли вони були випадковими, рідкими, частими або межували з високими, але одержаними за опанування менш важливого матеріалу). Простим розрахунком середньої арифметичної означену проблему розв'язати неможливо. Доцільніше повторно опитати учнів. Це відкриває для них перспективу виправлення зроблених помилок і можливість одержати більш високу тематичну і підсумкову оцінку.

Існує чимало суперечностей у тлумаченні об'єктивності поточних та підсумкових оцінок, а саме - за що вони поставлені і що на них вплинуло? Свідомо чи позасвідомо педагоги враховують, крім запам'ятовування, ступінь розуміння навчального матеріалу, здатність оперувати ним, оцінюються також зовнішня активність, систематичність роботи учня, відвідування ним занять, ставлення до них, особливості поведінки та інші аспекти його характеристики, в якій присутнє суб'єктивне уявлення про особистість учня, що склалося у педагога. Критичні ситуації нерідко виникають на іспитах у разі, коли "слабкий" упродовж року учень відмінно відповідає. Постає запитання: він витяг "щасливий" білет? добре підготувався? чи треба знижувати йому оцінку заради минулої "об'єктивності"? У таких ситуаціях важливо пам'ятати, що є предмети, які вимагають тривалого формування

вмінь і за короткий час їх набути неможливо (наприклад, уміння гри на музичному інструменті, оволодіння іноземною мовою). Успішний концертний виступ або ґрунтовна відповідь означає досягнення учнем реальних успіхів. Однак, якщо для навіть блискучої відповіді достатньо було лише добре розвинутої пам'яті, висока оцінка може бути помилковою. У будь-якому випадку треба намагатися виявити головну ознаку результату навчання - рівень володіння знаннями.

Такі утруднення майже не виникають за умови проведення письмового і тестового контролю з широким охопленням матеріалу та розрахунком оцінок. Втім елементи суб'єктивності присутні й тут. Вони закладаються у процесі вибору та формулювання запитань і завдань, особливо коли учням пропонуються на вибір стислі правильні та неправильні відповіді, які іноді можна інтерпретувати по-різному. Запобігання непорозумінням сприяє їх статистичний відбір.

Слід мати на увазі, що оцінка педагога становить не абсолютний, а відносний показник. Так, "відмінно" у більш і менш підготовлених класах має різне значення, хоч кількість відмінників може бути майже однаковою. Тому учень, який переходить до іншої школи або класу нерідко змінює свій статус. Єдині до всіх вимоги дають лише стандартизовані тести.

Тест - це комплекс випробувальних завдань, у процесі виконання яких учень виявляє потрібні якості у заданій галузі діяльності. Наприклад, здатність відтворити навчальний матеріал конкретного розділу знань, показати його розуміння, вміння оперувати знаннями, застосовувати їх для вирішення практичних завдань, підтвердити навички читання нот з листа тощо. Тест є інструментом вимірювання, тому до нього висувається багато вимог, серед яких найважливішими є точність і валідність (можливість характеризувати саме те, що має бути перевірено). Тести успішності в основному складаються з серії нескладних запитань з кількома вибірковими відповідями, з яких треба вибрати правильну. Перевагами такого контролю є оперативність - можливість одночасно опитати зразу всіх учнів, швидко перевірити результати і повідомити їх. Це сприяє накопиченню оцінок, полегшенню праці вчителя, економії затраченого часу. Стає реальним ранжирування учнів за успішністю, що стимулює їх бажання не бути гіршим за інших і має безперечний виховний ефект.

Значно менше можливостей має контроль суспільної діяльності учнів. Основним засобом тут виступає спостереження та вивчення результатів виконання доручень. Критеріями такого контролю є сформованість моральної і естетичної свідомості та досвіду суспільної поведінки у різних сферах життєдіяльності учня, що виявляється у ставленні до себе, інших людей, колективу.

Контроль у галузі виховання обмежується виявленням якостей особистості та їх віднесенням, як правило, до одного з трьох умовних рівнів розвитку: високому, середньому, низькому. Наприклад, той чи інший рівень виконання суспільних обов'язків, сформованості моральної свідомості, соціальної активності, критичності самооцінки, звичок побутової поведінки, емоційної культури, художнього смаку, естетичних інтересів тощо. Часом педагогічна оцінка таких якостей, оскільки не існує апарату їх вимірювання, зводиться до двох балів (достатній чи недостатній рівень), відповідно до яких приймається рішення про подальші виховні заходи.

Словник ключових понять

Завдання дидактичне - складова процесу навчання, засіб його активізації, що передбачає засвоєння, поглиблення і пошук нових знань та способів дій через пізнавальну діяльність учнів.

Завдання виховне - складова цілеспрямованого процесу формування загальнолюдських, суспільнозначущих та індивідуально-неповторних рис особистості, засіб її соціалізації.

Метод - прийом, спосіб чи образ дії, спрямованої на досягнення певної мети.

Методи виховання - сукупність способів взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованих на досягнення цілей виховання.

Метод навчально-виховної роботи - система дій, за допомогою якої може бути досягнутий потрібний результат освіти - формування здатності особистості до самостійного орієнтування та діяльності у певній галузі знань.

Метод навчально-виховної роботи репродуктивний - система дій, що спрямована на формування стереотипів знань та вмінь учнів.

Метод навчально-виховної роботи продуктивний - система дій, що застосовуються з метою формування творчого ставлення учнів до знань і вмінь та потреби їх вдосконалення.

Методи роботи викладача (викладання) - способи виконання окремих видів педагогічної діяльності викладачем (розповідь, пояснення, бесіда та ін.), що є засобами здійснення репродуктивного або продуктивного методу.

Методи роботи учня (учіння) - способи виконання окремих видів навчальної діяльності учня (робота з книгою, виконання домашніх завдань, практичних робіт та ін.), що є засобами здійснення репродуктивного або продуктивного методу.

Оцінювання навчальних результатів - встановлення ступеня виконання учнями навчальних завдань, рівня їх якості; визна-

чення й вираження оцінок у кількісних вимірниках - балах, а також в оцінних судженнях учителя відповідно до певної шкали критеріїв.

Пізнання - процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людини.

Проблемне навчання - спосіб організації пошукової діяльності учнів, що починається з постановки запитань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у проблемному викладі й поясненнях знань учителем.

Програмоване навчання - передача змісту навчального матеріалу певними частинами, що завершується виконанням контрольних завдань.

Технічні засоби навчання - обладнання та апаратура, що застосовуються у навчальному процесі з метою підвищення його ефективності.

Самонавчання і самовиховання - систематична й свідомо діяльність людини, спрямована на засвоєння змісту освіти та вироблення у собі бажаних особистісних якостей.

Тести - короткі стандартизовані завдання, за якими перевіряють результати у різних видах діяльності.

Якість знань - характеристика результатів засвоєння знань, що включає різні ознаки: повноту, глибину, усвідомленість, систематичність, оперативність, конкретність, узагальненість.

Якості особистості - поєднання психічних (у тому числі психофізіологічних і соціально-психологічних) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уваги, емоційно-вольової сфери).

Контрольні завдання

1. Назвіть ознаки, за якими класифікуються методи.
2. У чому полягає відмінність репродуктивного і продуктивного методів навчально-виховної роботи?
3. Як співвідносяться між собою методи викладання і методи учіння?
4. Поясніть сутність понять "метод" і "методика".
5. Розкрийте загальні та специфічні функції контролю в організації навчально-виховного процесу.
6. Якими засобами здійснюється контроль успішності навчально-виховної роботи?
7. Проаналізуйте методи педагогічної діяльності у галузі мистецької освіти.

Теми та питання для розгляду на семінарських заняттях:

Тема 1. Організація навчально-виховної роботи

1. *Методи розвиваючого навчання.*
2. *Особливості програмованого навчання.*
3. *Використання технічних засобів у галузі мистецької освіти.*

Тема 2. Формування потреби учнів у самовдосконаленні

1. *Мотивація і стимулювання спрямованості на самоосвіту*
2. *Самоконтроль навчальної діяльності.*
3. *Методи розвитку в учнів здатності до рефлексії.*

Література

1. Гончаренко С.У. Методика як наука. - Хмельницький, 2000.
2. Дидактика средней школы : Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие / Под ред. М.Н. Скаткина. - М., 1982.
3. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка : основні положення. Навч. посібник для самостійного вивчення дисципліни. - К., 1999.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М., 1975.
5. Педагогика : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. - М., 1983.
6. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Под ред. С.А.Смирнова. - М., 1999.
7. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. - М., 1997.
8. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. - М., 1994.
9. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. - М., 1998.

Розділ VII. Педагогічне дослідження

7.1 Методологічні основи наукового пошуку, вибір теми та обґрунтування проблеми

Сучасний етап розвитку людської цивілізації посилює вимоги до наукової компетентності фахівців з вищою освітою. Вони повинні вміти творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у бурхливому потоці наукової інформації. Необхідність підвищення рівня наукової підготовки є характерною ознакою сьогодення і в галузі професійної педагогічної діяльності. Адже наукові дослідження - це джерело пошуку, що сприяє збагаченню теорії та практики освіти й забезпечує формування творчої індивідуальності вчителя.

Глибоке розуміння сутності педагогічних явищ, інноваційне розв'язання неординарних завдань навчання і виховання неможливі без оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою дослідного процесу, досвіду аналізувати й передбачати його подальший розвиток. Наукова підготовка необхідна вчителю не тільки в дослідницькій роботі. Практика також потребує вмінь визначення мети і завдань своєї діяльності, пріоритетних шляхів удосконалення організації різноманітних педагогічних процесів тощо. Тому вагомою складовою професійно-педагогічної освіти є участь у різних формах наукової творчості, у тому числі написанні рефератів, дипломної або магістерської роботи, статей, які нерідко стають першими кроками проведення у майбутньому дисертаційного дослідження. Не можна забувати, що без знань як саме добуваються відомості про об'єкт праці, неможливо усвідомити його специфіку, вдосконалити процес та результати навчальної діяльності, підвестися над рівнем ремісництва. З огляду на це науковий потенціал вважається найвищою планкою і кваліфікаційною характеристикою справжнього професіонала.

Відповідальним етапом дослідницького процесу є визначення методологічних основ наукового пошуку та вибір методів його проведення, що потім перетворюються у конкретні методики, адекватні меті й завданням дослідження.

Поняття **методології дослідження** є складним і не завжди трактується однозначно.

Перш за все, воно вживається у розумінні загальної системи теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, які є загальними для всіх галузей, і одночасно - теорією наукового пізнання у конкретній галузі науки.

Тому методологію дослідження, що є частиною методології педагогіки, теж доцільно класифікувати на загальну та конкретну.

Загальна методологія охоплює філософські основи дослідження, його світоглядну функцію і загальнонаукові положення.

Конкретна методологія є результатом конкретизації загальної методології відповідно до специфічних особливостей змісту окремої науки, її принципів положень і методів.

Так, методологія педагогіки становить учення про педагогічне знання та процес його добування, тобто вчення про ключові положення, структуру, функції та методи науково-педагогічного дослідження. З цього визначення випливають вимоги до вибору його методологічних основ. Вони мають урахувати єдність історичного і логічного у вивченні проблеми, необхідність використання діяльнісного, комплексного, системно-структурного підходів до аналізу педагогічних явищ, закономірні зв'язки і протиріччя навчально-виховного процесу та ін.

Зауважимо, що до методологічних основ дослідження не слід відносити загальні положення, що не містять конкретної інформації про використаний науковий підхід і не допомагають розкрити та пояснити його суть. Наприклад, такими є формальні посилання на принцип єдності теорії і практики у пізнанні навколишньої дійсності, соціальні вимоги всебічного розвитку особистості, директивні документи у галузі національної системи освіти в Україні тощо. Цілком зрозуміло, що ці положення є обов'язковими орієнтирами науки і практики, їх необхідно враховувати у процесі педагогічної діяльності, у характеристиці актуальності обраної теми. Але вони не можуть розглядатися як безпосередні методологічні основи конкретного науково-педагогічного пошуку, що має свій специфічний зміст, предмет і умови проведення. У визначенні його методологічних позицій треба виходити з тих фундаментальних педагогічних теорій, які пояснюють обраний напрям дослідження та засади, на яких цей напрям ґрунтується.

Поширеним є й інше тлумачення методології, котра характеризується як сукупність способів дослідження, вчення про методи наукового пізнання. Адаже термін "методологія" (грецького походження) перекладається як "теорія методів". І хоч сучасна наука не зводить його лише до такого розуміння, вчення про методи є важливою складовою методології. Воно визначає їхнє місце та пізнавальні можливості у загальній системі наукового пошуку, основи конструювання логіки дослідження. Саме в методах методологічні положення та принципи набувають свого дієвого, інструментального вираження.

Поняття "науковий метод" можна охарактеризувати як цілеспрямований підхід, за допомогою якого досягається певна мета, щось пізнається або вивчається. Ця категорія охоплює комплекс

внутрішніх і зовнішніх дій дослідника. Тому, з одного боку, метод розглядають у процесуальному плані як загальну модель дослідницьких процедур, а з другого - як спосіб їх реалізації в інтелектуальних та практичних операціях дослідника. В такий спосіб під методом слід розуміти систему прийомів, що застосовуються для досягнення мети і завдань дослідження, і схему, якою керується дослідник у ході організації наукової роботи на її окремих етапах.

Методи значною мірою спрямовують досягнення педагогічної реальності, можливості розв'язання певних наукових завдань. Але їхній вибір не може бути безпідставним, бо методи завжди є похідними від предмета і мети дослідження, детерміновані його змістом та умовами проведення, залежними від того, що вивчається. Тому недостатньо просто назвати номенклатуру методів, які використовуються у дослідженні. Необхідно обґрунтувати їх вибір, розкрити способи взаємозв'язку як певної системи, визначити послідовність застосування процедур, тобто методику наукового пошуку.

Термін "методика" означає сукупність засобів, умов, пов'язаних у систему логікою процесу досягнення потрібного результату. Методика включає стратегію отримання нового педагогічного знання, її окремих кроків і в цілому визначає програму дослідження, його конкретні завдання.

Розробка методики спирається на вивчення педагогічних явищ через накопичення фактів, їх висвітлення і пояснення.

Звернемо увагу на відмінності вживання понять "факт" і "науковий факт". Перше з них є елементом емпіричного знання, фіксацією тих явищ, котрі спостерігаються у педагогічній реальності. Науковий факт - це вже теоретичне поняття, одиниця вірогідного знання про педагогічні явища, що неодноразово перевірені та доведені за допомогою засобів наукового дослідження. Поява нових фактів, які не вкладаються у межі існуючих знань, викликає необхідність перегляду існуючих теорій або створення нових.

Сучасні педагогічні роботи не можуть обмежуватися описовим викладом отриманих результатів і вираженням їх у формі суб'єктивних оцінок "краще - гірше", "більше - менше", "вище - нижче" тощо. Тому важливою вимогою до вибору методів є передбачення можливості пов'язувати якісний і кількісний аналіз експериментальних даних з метою розкриття їх взаємозв'язків. Для цього доцільно кожний результат добувати не одним, а кількома методами, що доповнюють та корегують один одного. Саме так підвищується надійність дослідження, стає можливим уникнення небажаних помилок внаслідок дії випадкових неврахованих факторів.

У визначенні методики необхідно запобігати впливу на результати дослідження самого експериментатора. Його особистісні якості, неусвідомлені поривання побачити ті зміни в об'єкті, яких він очікує, можуть призвести до викривлення розуміння педагогічної ситуації та невірного трактування дослідницьких даних. Наприклад, відомі випадки, коли у процесі вивчення порівняльної ефективності методів навчання кращі результати були отримані при використанні тих з них, що припали більше до вподоби окремим експериментаторам.

У науковій літературі, як правило, вирізняють **методи теоретичного і експериментально-емпіричного рівнів дослідження**. До першої групи належать методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування та ідеалізації, моделювання, індукції і дедукції та ін. Друга група охоплює методи спостереження, опитування, тестування, рейтингу, педагогічного експерименту.

Окреме місце займають **методи вивчення літературних джерел та педагогічного досвіду**, а також **методи кількісної обробки результатів дослідження**, що мають самостійне значення у підготовці майбутнього фахівця до пошукової роботи.

Найважливішим етапом дослідної роботи є вибір **теми**. Вона має завжди відображати конкретну педагогічну **проблему**. Їхній зв'язок можна розглядати в напрямку або від постановки проблеми до вивчення її окремих аспектів, визначених темою наукової роботи, або як вибір теми та обґрунтування необхідності її дослідження для розв'язання певної проблеми. Невірне формулювання теми веде до довільного тлумачення проблеми і такого типового недоліку педагогічних досліджень, як розробка банальної теми, що не містить проблемності і не потребує наукового доведення.

Сутність проблеми завжди криється у відображенні наявних суперечностей процесу пізнання, які можуть бути розв'язаними тільки засобами наукового дослідження. Джерелом проблеми є, як правило, утруднення, що виникають у практичній діяльності. Необхідність їх подолання знаходить своє відображення у висуненні практичних завдань. Щоб перейти від практичного завдання до наукової проблеми, треба виконати два процеси: а) визначити, які наукові знання потрібні, аби вирішити практичне завдання; б) встановити, чи є для цього необхідні наукові знання.

Звідси випливає, що наукова проблема не висувається довільно, а є результатом глибокого вивчення загального стану педагогічної теорії та практики у тій чи іншій галузі, ознайомлення з науковою літературою, реферативними та бібліографічними довідниками, а також з станом роботи навчальних закладів, де планується проведення дослідної роботи. Адже кожне наукове дослідження передбачає не тільки виділення вихідних засад проблеми, але й

впевненості, що для її вивчення існує потрібне "поле" пошуку, базові наукові знання та засоби їх практичної реалізації.

Важливим завданням обґрунтування проблеми є характеристика її **актуальності**, що включає висвітлення кількох позицій.

Перш за все, необхідним є посилання на державні документи, в котрих містяться соціальні замовлення у галузі освіти.

Загальні соціальні завдання конкретизуються визначенням тих практичних питань, що мають бути вирішеними у діяльності навчальних закладів.

Підкреслимо, що не всі з них складають педагогічні проблеми. Окремі практичні завдання можна вирішити засобами інтенсифікації праці вчителів, упровадженням нових технологій, передового досвіду навчання і виховання тощо. Якщо наявних засобів недостатньо, виникає педагогічна проблема, яка вимагає проведення відповідного дослідження. Його актуальність, крім практичних потреб освіти, характеризується недостатністю тих чи інших наукових знань, на збагачення і доповнення яких спрямована така пошукова робота.

Отже, у розкритті актуальності проблеми і теми наукової роботи важливо дотримуватися певної логіки обґрунтування наукових положень з урахуванням соціальних вимог до розвитку особистості, необхідності вдосконалення тих чи інших параметрів практичної діяльності навчального закладу та важливості розробки окремих аспектів педагогіки, які є провідними для сучасної наукової думки.

До вагомих характеристик педагогічного дослідження належать також **новизна** отриманого знання та його **значення** для науки і практики. Визначення цих параметрів оцінки дослідних результатів має відповідати ряду вимог. Однак у багатьох авторів немає єдиного розуміння, як формулювати новизну, теоретичну та практичну значущість за змістом і за формою, як "відокремити" їх, не повторюючи одне й те саме, не дублюючи опису актуальності проблеми.

У характеристиці **наукової новизни** доцільно враховувати три провідні умови:

1. Розкриття виду результату, тобто типу нового знання, який добув дослідник. Це може бути вироблення концепції, методики, класифікації, закономірностей тощо або методичних рекомендацій, дидактичних пропозицій, форм виховної роботи, які раніше не були відомі в педагогіці. Звідси випливає вимога щодо розрізнення теоретичної і практичної новизни.

2. Визначення рівня новизни отриманого результату, його місця серед відомих наукових фактів. У зіставленні з ними нова інформація може виконувати різні функції: уточнювати, конкретизувати існуючі відомості, розширювати і доповнювати їх або суттєво

перетворювати. Залежно від цього виділяють такі рівні новизни: конкретизація, доповнення, перетворення.

На рівні **конкретизації** отриманий результат деталізує окремі положення. Наприклад, дослідник пропонує педагогічну інтерпретацію мистецтвознавчих понять художнього смаку, музичного сприйняття, театральної драматизації, що є важливим для вдосконалення поняттєвого апарату з проблем мистецької освіти.

На рівні **доповнення** результати дослідження вносять у теоретичні й практичні знання нові елементи, не змінюючи їх сутності. Наприклад, автор розробляє свій варіант використання традиційної методики формування певних особистісних якостей учнів або новий зміст художньо-дидактичних ігор та форм їх використання на практиці.

Рівень **перетворення** характеризується принципово новими для певної галузі знаннями, що є самостійними і мають евристичну цінність. На цьому рівні результати дослідження можуть відкривати нові підходи до вивчення педагогічної проблеми, невідомі раніше теорії, нові концептуальні положення тощо.

3. Оцінкою нових результатів є їх розгорнутий і чіткий виклад, а не формальне, нічим не підкріплене запевнення, що теоретичні позиції і практичні висновки дослідження є новими. Наприклад, часом автори стверджують, що "досліджено педагогічні умови", "опрацьовано дидактичну систему", "розроблено оригінальну методику" та ін. Однак усе просто декларується, а суть цих умов, систем, методик не розкривається.

Основою обґрунтування новизни може бути аналіз одержаних експериментальних даних, критичний огляд літератури, посилання на невідоме раніше джерело інформації, педагогічний досвід, що дає підстави довести недостатню вивченість обраної проблеми та розкрити зміст пропонованих нововведень.

Наявністю нових елементів характеризуються різні галузі педагогічної діяльності, практично всі компоненти навчання і виховання: принципи, методи, форми, засоби тощо. Новим є все, що використовується нестандартно, незвично, виходить за межі традиційних схем. Але не всі нововведення можна вважати науково-педагогічною новизною. Остання має визначатися лише тими результатами, які є корисними для теорії та практики педагогіки і збагачувати саме педагогічні знання.

Звідси випливає, що сама по собі характеристика новизни є недостатньою для оцінки виконаної роботи. Її необхідно доповнювати критеріями педагогічної значущості, бо вона, як і новизна, може мати теоретичну і практичну цінність.

Теоретична значущість є інтегральною характеристикою впливу проведеного дослідження на педагогічні ідеї та методи, комплексним показником його перспективності, доказовості, концеп-

туальності. Вона може виявлятися у сфері загальної педагогіки, її окремої дисципліни (дидактики, виховання, методики, історії).

Практичне значення характеризує реальні зрушення у навчанні і вихованні, які досягнуті чи можуть бути досягнутими через упровадження в педагогічну практику результатів проведеного дослідження.

Виділяють два можливі шляхи такого впровадження:

- *безпосередній*, коли отримані результати прямо адресуються школам і педагогам для використання;

- *опосередкований*, коли результати включаються у педагогічну теорію і як складова цієї теорії впливають на практику.

Отже, у визначенні теоретичного і практичного значення дослідження треба вказати, де і з якою метою можна використовувати його результати та висновки, в якому вигляді вони подані (методичні рекомендації, правила, програми та ін.), який соціальний та психолого-педагогічний ефект очікується від їх упровадження (підвищення рівня освіти, розвиток культури особистості, сформованість умінь тощо).

7.2. Категоріальний апарат дослідження

Що конкретніше сформульовані проблема і тема, охарактеризовані їх актуальність, новизна, педагогічна значущість, то легше визначити об'єкт та предмет дослідження, його мету, завдання і гіпотезу, котрі, як тема і проблема, є найважливішими складовими категоріального апарату.

Об'єкт дослідження - це сукупність споріднених елементів, серед яких виділяється один як предмет дослідження. Тобто об'єкт і предмет дослідження пов'язані між собою як ціле та його частина, як множина та її одиниця, як система та її компонент, як рід і вид понять або явищ об'єктивної реальності. Іншими словами, частина об'єктивної реальності, яка на певний момент перебуває у полі зору теоретичної чи практичної діяльності дослідника, є об'єктом, а той бік, властивості й відношення об'єкта, що досліджуються з певною метою і дістають наукове пояснення, є предметом.

Отже, об'єкт наукового пізнання виступає сферою пошуку, а предмет, - як те конкретне, що виявляється.

Один і той самий об'єкт може досліджуватися в різних аспектах. Тому визначення предмета слід розуміти як вирізнення певного "ракурсу" дослідження, як припущення про його найсуттєвіші для вивчення обраної проблеми характеристики об'єкта.

Особливо треба звернути увагу на щільність відношень об'єкта та предмета - вони мають бути, по-перше, у **прямому системному** зв'язку, а не пов'язаними між собою опосередковано через якісь

проміжні об'єкти, властивості чи предмети, а по-друге - бути однієї якості та природи. Наприклад, невірно назвати об'єктом учня, а предметом сприйняття нових знань. Правильно було б об'єктом назвати сприйняття знань учнем, а предметом, наприклад, - сприйняття музичних інтервалів.

Педагогічна дійсність дуже різноманітна. Необхідно розрізняти всю об'єктну сферу, на яку спрямована увага дослідника, і досить вузьку її частину, про яку автор хоче одержати нове педагогічне уявлення. Якщо дослідник не визначить в об'єкті головний ключовий пункт чи зв'язок як предмет пошуку, то дослідження втрачить свою цілісність і буде зведене до еклектичного переказування загальновідомих педагогічних положень. Воно продемонструє типову помилку: написано багато, а дослідження не відбулося, бо автор не отримав бажаних результатів і у змісті своєї праці не виявив нічого нового.

Про відповідність предмета об'єкту дослідження свідчить те, що об'єкт має відображати те коло об'єктивної реальності, що охоплює предмет як одну із багатьох складових об'єкта, і дістає своє однозначне розуміння лише в процесі зіставлення з ними. В такий спосіб дослідник не формально називає об'єкт, а дає йому змістовну характеристику, котра виступає орієнтиром для визначення місця і функцій предмета у більш широкій та цілісній сфері педагогічних знань.

Підкреслимо, що об'єктом і предметом педагогічного дослідження можуть бути всі аспекти теорії та практики навчання і виховання, їх організації, керівництва. Наприклад, питання принципів, змісту, методів, форм, засобів, умов навчально-виховного процесу. Однак усі педагогічні проблеми треба розглядати крізь призму провідного методологічного принципу взаємодії компонентів системи "педагог - зміст навчального матеріалу - учень". Тому в якості об'єкта чи предмета педагогічного дослідження неправильно називати учня як особистість, бо в цьому випадку він буде ізольований від педагогічного процесу. Необхідно вивчати саме педагогічний процес і учня як суб'єкта діяльності в ньому.

Дотримання цієї вимоги допомагає обґрунтовано сформулювати мету дослідження. Як правило, вона полягає у підвищенні ефективності процесів навчання й виховання, а в широкому розумінні - педагогічного процесу в цілому. Оскільки розроблені теоретичні положення мають бути підтверджені практикою, мета завжди відображає спрямованість наукового пошуку на одержання нових знань та їх експериментальну апробацію.

Загальна мета конкретизується у дослідницьких завданнях, сукупність яких дає уявлення про те, що слід зробити для її досягнення.

Зазначимо, що завдання, з одного боку, розкривають суть теми дослідження, а з другого - знаходять своє тлумачення у висновках, що фіксують і узагальнюють результати їх виконання.

Послідовність визначених завдань має бути такою, щоб кожне з них логічно випливало з попереднього. У цілісній єдності завдань відсутність одного може призвести до незавершеності всього дослідження та неможливості його використання у педагогічній практиці. Наприклад, дослідником розкрито характер ціннісних орієнтацій учнів у галузі сучасної музики, принципи формування культури музичного сприйняття, але не розв'язано завдання реалізації цих принципів у навчальній роботі в школі, не розроблено методик формування культури сприйняття сучасних музичних творів учнями певної вікової групи. Таке дослідження не досягає визначеної мети і не може бути внеском у вдосконалення педагогічної діяльності.

Єдиного стандарту у формуванні завдань бути не може, але найчастіше вони пов'язані з виявленням сутності, природи, структури об'єкту, що вивчається, розкриттям загальних способів його перетворення та розробкою конкретних методик педагогічних дій і практичних рекомендацій.

Можна навести такий варіант завдань педагогічного дослідження:

- вирішення теоретичних питань дослідження поставленої проблеми (визначення змісту досліджуваних понять, конкретизація їх структури, розробка критеріїв педагогічного діагностування та корекції);
- вивчення наявних умов вирішення проблеми на практиці, констатація та аналіз типових недоліків та їх причин;
- обґрунтування необхідної методики для розв'язання визначеної проблеми (тут основою є теоретичні дані одержані дослідником унаслідок першого завдання, та матеріали аналізу практичної діяльності, добуті в ході виконання наступного завдання);
- експериментальна перевірка запропонованої методичної системи;
- розробка методичних рекомендацій для тих, хто використовує результати дослідження на практиці (вчителів, вихователів, методистів).

Отже, розглянуті складові наукового апарату дослідження тісно взаємопов'язані за своїм змістом і логічно мають відповідати одне одному. Без цього робота набуває хаотичного вигляду, що заважає повно подати результати дослідження.

Спробуємо у скороченому вигляді окреслити зв'язки проблеми, теми, об'єкта, предмета, мети і завдань дослідження.

Педагогічна проблема відображає вимоги до вдосконалення певної галузі педагогічного процесу, до підвищення його ефективності.

Тема є локалізацією тієї сфери педагогічного процесу, що обра- на для дослідження певного аспекту проблеми.

Об'єкт становить цілісне утворення елементів педагогічної ре- альності чи знань про неї, що є частиною педагогічного процесу, зафіксованою в темі для подальшої конкретизації.

Предмет визначає той бік об'єкта, що досліджується в певних умовах.

Мета спрямовує дослідження на одержання нових знань про предмет, що дадуть можливість підвищити якість педагогічного процесу.

Завдання - це програма дослідницьких процесів, які відобража- ють логіку наукового пошуку.

У виборі об'єкта і предмета дослідження можна йти двома шля- хами. Перший передбачає формулювання проблеми, з якої дослідник переходить до теми, об'єкта, предмета, мети досліджен- ня, поступово звужуючи і конкретизуючи галузь питань, що роз- глядаються. Однак більш легким і ясним уявляється інший шлях, відповідно до якого здійснюється зворотний рух - від проблеми до предмета дослідження, а від нього - до його об'єкта і теми, тобто шлях за яким дослідник усвідомлює, що йому треба одержати у процесі дослідження, якими мають бути очікувані результати. Це пов'язано з чіткістю постановки і формулювання проблеми. Вона може прямо вказувати на предмет дослідження, тобто виявляти той бік педагогічної реальності, який вивчено ще недостатньо, визначати недоліки практичної діяльності, котрі треба усунути, суперечності, що потребують розв'язання. Схематично цю логіку міркувань можна подати так: *чого немає - що треба одержати (проблема) - про що треба одержати нове знання (предмет) - що для цього треба вивчати (об'єкт) - в якій галузі педа- гогічної діяльності (тема).*

Від цих складових наукового апарату залежать усі подальші ета- пи дослідної роботи. Всі вони мають бути обов'язково усвідомлені дослідником. Конкретність визначення наукових категорій дося- гається у процесі детального осмислення плану дослідження, ко- ректного використання поняттєвої термінології, стилістичної гра- мотності письмового викладу матеріалу.

Об'єкт, предмет, мета і завдання окреслюють ту галузь педа- гогічної діяльності, що досліджуватиметься. Однак вони не роз'яс- нюють обраний автором принциповий шлях реалізації поставленої проблеми. Він розкривається у провідній ідеї дослідження і фор- мулюється у вигляді гіпотези, яка лаконічно відображає суть та внутрішню логіку наукового пошуку і визначає "індивіду- альність" усієї роботи.

Гіпотеза - це обгрунтоване припущення про можливий спосіб, механізм розв'язання визначеної проблеми. Для того щоб її сфор-

мулювати, треба добре знати об'єкт дослідження. Лише за умови старанного вивчення характерних рис педагогічних явищ можна висловити гіпотетичне положення, що вимагає подальшої пе- ревірки. Воно висувається як своєрідний висновок про існування проблеми, педагогічних суперечностей, їх причин. Причому у фор- мулюванні висновку мають чітко проглядати положення, які не- обхідно доводити і захищати. Те, що й так ясно, не є гіпотезою, бо її цінність значною мірою характеризується нестандартністю, невідповідністю знанням, котрі вже широко відомі в теорії та практиці педагогіки.

Звідси випливає, що гіпотеза є найважливіший елемент дослідження. Залежно від того, що хоче довести автор, відбира- ються та узагальнюються емпіричні факти, окреслюються шляхи їх вивчення і доповнення, спрямовуються хід та методи пошуко- вої роботи.

Як правило, гіпотеза не виникає в свідомості дослідника спон- танно. Вона є результатом глибокого осмислення теоретичних праць, досвіду практичної діяльності у тій чи іншій галузі педа- гогіки. Лише після одержання повного уявлення про предмет дослідження можна переходити до пошуку доцільних напрямів його перетворення або вдосконалення і висувати припущення що- до способів усунення існуючих недоліків.

Однак таке припущення вимагає, крім теоретичних знань і практичних умінь, розвиненої здатності дослідника до наукового передбачення. Тому побудова гіпотези завжди є творчим процесом, який розпочинається з визначення **концепції** дослідження.

Під концепцією розуміється система взаємопов'язаних наукових положень, які використовує дослідник для досягнення потрібного результату. Концепція може ґрунтуватися на загальноприйнятих теоріях певної наукової школи (про що необхідно вказати у поси- ланнях на першоджерела та цитуванні літератури), а може бути авторською, тобто розкривати власні теоретичні міркування дослідника. І в першому, і в другому випадку викладені положен- ня є низкою понять, а не штучним набором окремих різноплано- вих тверджень. Дотримання цієї вимоги дає можливість сформу- лювати гіпотезу, що в концентрованому вигляді відображає кон- цептуальний зміст дослідження.

Існує два типи гіпотез.

Перший тип - **теоретичні гіпотези**, в основу яких покладено на- укові закономірності, методологічні положення, логічні судження, аргументовані прогнозування, фундаментальні знання, що можуть бути не лише педагогічними, а й суміжними знаннями з психо- логії, соціології, естетики, мистецтвознавства тощо. Такі гіпотези є вагомими і значущими, бо вони є засобом розвитку відповідної галузі педагогічної науки і елементом педагогічної теорії.

Другий тип - **емпіричні гіпотези**. Вони ґрунтуються на результатах попереднього практичного досвіду, що нерідко відбувається методом "проб і помилок". Цей тип гіпотез також має певну наукову цінність. Наприклад, дослідник стикається з незнайомою для нього педагогічною ситуацією, вивченню якої бракує потрібних теоретичних знань. Проте здебільшого емпіричні гіпотези бувають тривіальними, ортодоксальними і очевидними.

Теоретичні та емпіричні гіпотези називають ще пояснювальними та описовими.

У **пояснювальних** гіпотезах розкриваються можливі наслідки, що випливають з певних причин, а також характеризуються умовами, за яких ці наслідки будуть неодмінно досягнутими, тобто пояснюється вплив факторів на бажаний результат.

В **описових** гіпотезах просто висвітлюються причини та можливі результати педагогічної діяльності, але не розкриваються ті закономірності, що зв'язують їх.

Наприклад, гіпотези у педагогічних дослідженнях можуть виражати припущення, що один з засобів чи їх група буде ефективнішою, ніж інші засоби. Але ця гіпотетично висловлена думка не пояснюється, а тільки доводиться результатами експерименту. Більш високий - теоретичний - рівень гіпотези розкриває ті чинники, внаслідок яких досліджувані педагогічні засоби будуть найефективнішими.

Теоретична гіпотеза має досить складну структуру, оскільки її зміст відображає функціональну взаємозалежність проблеми, предмет дослідження і шляхів отримання очікуваного результату.

Схематично структуру гіпотези можна зобразити так:

ЯКЩО створити певну педагогічну ситуацію "А",
в якій вивчається предмет дослідження,



ТО буде отримано результат "В",



ОСКІЛЬКИ це пояснюється певними закономірностями,
логікою теоретичних міркувань, практичним досвідом "С".

У формулюванні гіпотези можна використовувати різні варіанти послідовності наведених структурних компонентів. Можна йти від логіки обґрунтування сутності дослідження "В" до тієї педагогічної ситуації "А", що його зумовлює, та до пояснення їх причинно-наслідкових зв'язків "С". Або йти від розкриття змісту ситуації "А", в якій передбачається вивчати предмет дослідження, до принципових основ "С", що спричиняють очікуваний результат "В".

Отже, гіпотеза має формулюватися як припущення, за яким на основі низки теоретичних положень можна дійти висновку про

існування тих зв'язків між педагогічними явищами, що потребують доведення. Гіпотезу не можна будувати, виходячи з очевидних істин, вона завжди передбачає пошук чогось нового в теорії та практиці.

Серед основних функцій, які виконує гіпотеза слід назвати такі:

- окреслення кола завдань, що мають бути взаємопов'язані і взаємодоповнюючі;
- систематизація складових наукового апарату дослідження (проблема, об'єкт, предмет, мета, завдання) та етапів його проведення (обґрунтування актуальності теми, теоретичне опрацювання проблеми, вивчення і аналіз педагогічного досвіду, розробка методики дослідження, проведення педагогічного експерименту, обробка добутих даних, формулювання висновків);
- прогнозування результатів наукового пошуку;
- поєднання теорії та практики педагогічної діяльності;
- встановлення зв'язку між уже відомими та новими фактами, отриманими в процесі експерименту;
- пояснення явищ об'єктивної реальності;
- цілеспрямованого перебігу дослідної роботи;
- розширення та збагачення сфери педагогічних знань.

Навіть неповний перелік функцій гіпотези показує її провідну роль в організації та проведенні дослідження. Проте реальне здійснення цих функцій стає можливим тільки тоді, коли гіпотеза відповідає певним вимогам, а саме:

- може бути експериментально перевіреною;
- має чітке однозначне формулювання, зміст якого охоплює лише ті педагогічні явища, що досліджуються в конкретній роботі;
- є принципово простою та зрозумілою;
- складається з такої структури, що включає теоретичне пояснення висунутого припущення.

Порушення вказаних вимог часом призводить до типових недоліків у будь-якому педагогічному дослідженні. Наприклад, використання двокомпонентної структури гіпотези, якій бракує пояснювальної частини, надає їй емпіричного, а не теоретичного характеру. Формулювання гіпотези, в якому йдеться про одночасні дії багатьох чинників, про різні умови педагогічної діяльності не дає підстав з'ясувати, що саме вплинуло на ефективність навчально-виховного процесу. Аналіз причинно-наслідкових зв'язків, які вже давно відомі в педагогіці і не вимагають проведення спеціального дослідження, робить гіпотезу тривіальною. Багатослівне вираження припущення заважає розумінню його змісту і створює враження набору загальних фраз з того чи іншого педагогічного питання.

Варто зазначити, що гіпотеза є необхідним елементом як експериментальних досліджень, так і наукових праць з історії та

порівняльної педагогіки. При виконанні цих робіт важливо на основі попереднього вивчення літератури і архівних джерел висловити припущення про ймовірні причини певних педагогічних подій або про місце пошуку нових даних. Це допомагає упорядкувати та систематизувати аналіз матеріалів дослідження, дійти логічних висновків.

Кожна гіпотеза підтверджується фактами, аргументами, що перетворюють її з припущення в достовірне знання. Для цього розробляється методика дослідження, яка має бути адекватною обраному предмету, меті та завданням наукового пошуку.

7.3. Види і структура педагогічного дослідження

Виклад матеріалів дослідження залежить від типу наукової публікації. У своїй роботі педагоги найчастіше зустрічаються з такими друкованими працями, як монографія, підручники та посібники, статті, доповіді й тези доповідей, критичні огляди тощо. Крім того, впровадж навчання вони виконують різні за своїм характером, рівнем складності та змістом наукові дослідження, пишуть реферати, курсові, дипломні, магістерські роботи.

Розмаїття цих типів зумовлено різними цілями впорядкування та фіксації змісту наукової інформації, що необхідна для забезпечення обміну авторськими думками, їх широкого впровадження та використання. Тому кожний з названих видів наукового дослідження має специфіку викладу, а саме відповідний обсяг, стиль, структуру, логіку побудови матеріалу та ін.

Монографія є найбільш повним і вичерпним висвітленням результатів наукової роботи, виконаної одним або групою авторів. Вона становить підсумок всебічного багаторічного дослідження певного питання, що завершується одержанням фундаментальних наукових досягнень, які можуть увійти в скарбницю науки і використовуватись у наступних дослідженнях іншими авторами протягом багатьох років. З огляду на це обсягові монографії (умовно більше шести друкованих аркушів) друкують у вигляді книжок.

Зміст наукової роботи меншого обсягу (до шести друкованих аркушів) публікується у вигляді **брошури**. На відміну від монографії, мова якої є досить складною, насиченою спеціальною термінологією, брошура орієнтована на широке коло науковців.

Вона видається більш швидкими темпами, ніж монографія, більшим тиражем. Але тривалість "життя" брошури, як правило, коротша за монографію, бо викладений у ній матеріал присвячений здебільше розв'язанню актуальних проблем сьогодення.

Підручник являє собою видання, що містить систематизований виклад певної навчальної дисципліни відповідно до чинної навчальної програми. Він обов'язково має бути затверджений

офіційною установою з рекомендацією до використання у навчальних закладах того чи іншого типу.

Навчальний посібник - це видання, що відповідає окремим розділам програми навчальної дисципліни і може частково доповнювати підручник. Він також рекомендується для використання офіційними установами.

Основним видом оперативної публікації про нові дослідження з конкретної тематики є **стаття**. Її мета полягає в поданні інформації про проведену наукову роботу, використанні одержаних результатів для подальшої розробки цієї теми та визначенні нових актуальних проблем, що потребують свого розв'язання.

Стаття повинна мати таку саму логіку викладення матеріалу, як і монографія, а саме: вступну частину, в якій пояснюються аргументи вибору і дослідження теми; основний зміст, де йдеться про ті важливі положення, які автор вважає за необхідне висвітлити читачеві; висновки, що узагальнюють і підсумовують основний зміст статті.

Обсяг статті, як правило, обмежується 6-24 стор. (0,25 - 1,0 др.арк.). Вона друкується у фахових журналах та наукових збірниках за відповідними рубриками: історія, теорія, методика, практичний досвід, порівняльна педагогіка. Тому інформація, що пропонується автором статті, не повинна виходити за межі тематики тієї чи іншої рубрики.

Головна вимога до підготовки статті - її лаконічність, конкретність і змістовність.

Тези - це стислий виклад основних думок, публікація яких передбачає попереднє ознайомлення учасників конференцій, семінарів, симпозіумів та інших наукових форумів з результатами проведеного дослідження. Їх зміст у більш повному обсязі повідомляється автором-доповідачем в усній формі.

Складаються тези з послідовного викладу окремих тверджень, що не підкріплюються фактичним матеріалом та висвітленням перебігу дослідження. Їх обсяг не перевищує 3-х стор., що зумовлює вимоги до написання: чіткість формулювань принципових позицій автора, які він планує обґрунтовувати, доводити і захищати у публічному виступі з доповіддю або повідомленням. Публікуються тези невеликим тиражем у відповідних збірниках, присвячених темі конференції. Вони дають читачам стислу інформацію про актуальні питання, що запропоновані програмою для наукового обговорення.

Доповідь - це письмовий виклад розгорнутої усної форми виступу, що відповідає тексту тез. Доповіді не публікуються, а повідомляються учасникам наукового зібрання з метою залучення до дискусій та обговорення викладеного матеріалу. Структурними компонентами побудови доповіді є вступ (актуальність визначених

питань), основна частина (провідна ідея, її теоретичне і експериментальне доведення, авторська інтерпретація проблеми), кінцівка (формулювання висновків, рекомендацій).

Готують доповіді у письмовій формі, обсягом 6-8 стор. (така доповідь розрахована на 15-20 хвилин виступу). Коротша доповідь називається повідомленням (5-7 хвилин виступу). Іноді матеріал доповіді може складати основу статті.

Специфічними і вельми важливими для професії педагога мистецького профілю є **художньо-критичні роботи**, що охоплюють такі жанри, як хронікальні огляди, рецензії, фейлетони, творчі портрети тощо. Всі вони спрямовані на те, щоб на ґрунті аналізу та інтерпретації твору висловити аргументоване судження про нього. Це, за словами композитора та критика Г.Берліоза, й відрізняє критичну оцінку від "сліпого інстинкту" (мається на увазі безпосередність емоційних реакцій масової публіки).

Жанр критичної роботи зумовлюється її адресатом. Так, можна виділити три види критики: для широкого кола читачів; для аматорів певного виду мистецтва; для професіоналів у певній галузі творчої діяльності. Відповідно до зазначених видів критичної роботи обирається і стиль її написання: інформаційний, просвітницько-популярний, дослідно-аналітичний.

Інформація для широкого кола читачів друкується у жанрі хронікального огляду, в якому висвітлюються значні події мистецького життя, що відбулися за певний проміжок часу. Матеріал подається детально, систематизовано, але без аналізу згаданих явищ.

Рецензія відрізняється від хроніки своїм аналітико-оцінювальним характером. Ця найпоширеніша форма науково-художньої критики покликана вирішувати просвітницькі, виховні завдання розвитку мистецької культури. Завдяки аксіологічному чиннику рецензія сприяє формуванню естетичних смаків, виконує комунікативну функцію взаємозв'язку митця та публіки, що сприймає художні твори.

Досить своєрідним є жанр **фейлетону**. Блискучий гумор, парадоксальність порівнянь, яскрава метафоричність, цікавість, жартівливий сюжет забезпечує силу його впливу та точність критичного вирізнення негативних і позитивних сторін мистецького явища.

Якщо рецензії і фейлетони пишуться, як правило, для аматорів мистецтва, то професіоналам адресований жанр **критичної статті**. Її відрізняє висока питома вага наукового аналізу, всебічного розгляду художнього твору, оригінальність авторської позиції.

Поширений жанр критичної статті становить **творчий портрет**. В ньому розкриваються особливості творчої біографії митця, еволюція його художньої діяльності, соціальна оцінка його досягнень за певний період життя.

Для того щоб критичні роботи плідно виконували своє наукове призначення, вони мають ґрунтуватися на чітко визначених критеріях аналізу, охоплювати минуле і сучасне з позицій актуальних проблем та художніх запитів сьогодення, бути достатньо аргументованими і незалежними від кон'юнктурності.

Найпростішим з видів наукового дослідження, які виконуються студентами - майбутніми педагогами, є **реферат** - доповідь на певну тему, що включає огляд відповідних літературних та інших джерел або виклад змісту виконаної роботи. Важливо зазначити, що реферат охоплює не лише висвітлення відповідної інформації, а й ставлення до неї того, хто готує реферат.

Як правило, реферат має письмову форму і може бути використаним для виголошення доповідей, підготовки наукового звіту, написання статті, а також для накопичення інформаційного фонду для подальшої дослідницької роботи. В тому випадку, коли йдеться про результати власного пошуку, він називається **авторефератом**.

Підготовка рефератів є важливим засобом формування у молодих науковців способів та прийомів опрацювання літературних джерел. Це вибір теми і ракурсу її розгляду з урахуванням елементів проблемності й актуальності, засвоєння правил послідовності пошуку літератури, систематизації матеріалу визначення основних положень, що вимагає вже спеціальної підготовки.

Особливості джерел, обраних для реферату, визначають його структуру. Наприклад, огляд наукової літератури має складатися з таких структурних компонентів: вступу, який дає уявлення про актуальність теми і завдання студента; основної частини, що містить стислий огляд і критичну оцінку наукових видань, їх порівняльне зіставлення, аргументацію положень, які автор вважає найважливішими; висновків про можливість використання набутих знань у науковій чи практичній роботі списку використаної літератури.

Якщо реферат спрямовано на висвітлення результатів виконаної наукової роботи, наведена структура доповнюється розкриттям експериментальної частини дослідження, його теоретичної та практичної вагомості, а також рекомендаціями щодо доцільності використання запропонованої методики у педагогічній діяльності.

Таким чином, для написання реферату необхідно вміти аналізувати використану літературу, розкривати своє ставлення до неї, доходити правильних висновків на основі опрацьованих теоретичних положень.

Курсова робота - це навчальне завдання для студента, який уже має певний досвід наукової діяльності, набутий у процесі роботи над рефератами та опануванні знань з педагогіки, психології та спеціальних дисциплін. Цей досвід дає можливість майбутньому

вчителів виконувати самостійне дослідження, що за своїм змістом повною мірою відповідає науково-методичному пошуку. Тому курсова робота не повинна обмежуватись реферуванням літературних джерел, а включати елементи нових добутих знань.

Виконання курсової роботи передбачає таку послідовність дій: вибір теми та висвітлення її актуальності; складання списку літератури та її критичний аналіз; визначення теоретичного підходу до розв'язання визначеної проблеми, мети, завдань і методики дослідження; проведення педагогічного експерименту та збір фактичного матеріалу; обробка отриманих результатів, їх якісний і кількісний аналіз; обґрунтування розроблених методичних рекомендацій та формулювання висновків проведеного дослідження; оформлення курсової роботи за існуючими вимогами та її захист.

На особливу увагу заслуговує визначення теоретичного підходу до розв'язання проблеми та розробка методики її дослідження. Ці складові курсової роботи мають бути взаємопов'язаними між собою і розкривати зв'язок педагогічної науки і практики.

Методика розглядається як система дослідницьких процедур, котрі треба виконати для збору фактичного матеріалу, його обробки та одержання потрібних результатів. Для цього необхідно: чітко сформулювати мету дослідження і гіпотетично передбачені очікувані результати; розробити експериментальний матеріал (опитувальні листки, навчальні тексти, творчі завдання тощо); окреслити етапи проведення експериментальної роботи з урахуванням вимог наступної кількісної обробки добутих даних (методи і послідовність дослідницьких дій); вибрати способи якісного та кількісного аналізу фактичного матеріалу; визначити експериментальну та контрольну групи; забезпечити педагогічні умови проведення експерименту.

Варто підкреслити, що мета підготовки курсової роботи є навчально-пізнавальною. Тому не треба пориватися проводити надто широкий за обсягом експеримент. Кількість учнів в експериментальній групі може бути незначною. Втім усі дослідницькі процеси мають виконуватись якомога чіткіше, конкретніше, повніше та обґрунтованіше.

Доцільно дотримуватись такої структури курсової роботи: вступ, огляд літератури, теоретичні основи дослідження, експериментальна частина, аналіз одержаних результатів, висновки. Обсяг курсової роботи 20-30 стор. Список використаної літератури 10-15 джерел з обов'язковим посиланням на них у тексті роботи.

Виконання та захист курсових робіт спрямовує студентів до найважливішого завершального етапу професійно-педагогічної підготовки - написання дипломної або магістерської роботи.

Дипломна та магістерська роботи є останнім завданням, яке виконує студент випускного курсу відповідно до навчальної програ-

ми. Ця робота відіграє суттєву роль у системі професійної підготовки майбутнього фахівця, оскільки в концентрованому вигляді відображає результативність багаторічного процесу спільної праці викладача і студента, спрямованого на виконання соціального замовлення - забезпечення країни висококваліфікованими спеціалістами.

Як важливий етап перевірки та оцінки рівня підготовки у вузі молодого фахівця, вони становлять особливу комплексну форму контролю, що у найбільш повному і чіткому вигляді характеризує досягнутий кваліфікаційний рівень студента. Тому вимоги до дипломних і магістерських робіт мають збігатися з позиціями професіограми спеціаліста того чи іншого профілю. Так, визначальними орієнтирами дипломних робіт з художньо-педагогічної проблематики є цілісна єдність педагогічної, естетичної, загальномистецької та фахово-предметної підготовки майбутнього вчителя, що інтегруються в професійно вагомі якості особистості. Так само і магістерські роботи, які відрізняє від дипломних більш високий рівень теоретичного узагальнення матеріалу та обсяг експериментальних пошуків, характеризуються комплексністю використаних знань.

Міждисциплінарний зміст дипломної та магістерської роботи має важливе значення у реалізації інтегративних зв'язків навчальних предметів, що вивчаються у закладах вищої педагогічної освіти.

Так, в основі конструювання навчальних планів покладено предметний принцип їх побудови. За ним зміст навчального предмета чи курсу становить основу знань з певної галузі науки, викладеної відповідно до дидактичних принципів. Опанування навчального матеріалу у межах окремих предметів має свої позитивні та негативні сторони. З одного боку, предметна система знань, умінь і навичок забезпечує їх цілеспрямоване і поглиблене засвоєння. З другого - предметне навчання має відому дидактичну обмеженість. Диференціація вивчення навчального матеріалу часом призводить до однобічності та ізольованості пізнавальних процесів і не сприяє формуванню у студентів уявлень про взаємозв'язок і взаємозалежність різноманітних явищ навколишньої дійсності. Це безумовно дається взнаки на процесах розуміння студентами наукової картини світу, формування їх світогляду та розвитку потенційних можливостей творчої діяльності.

Подолання недоліків предметної побудови навчання є однією з найважливіших, фундаментальних проблем сучасної педагогіки. Все більшої ваги набувають розробки міжпредметних зв'язків, використання принципів інтеграції у вивченні матеріалу, концепцій комплексного підходу до визначення змісту освіти, які є суттєвою ознакою і дипломної (магістерської) роботи. Її виконання значно

відрізняється від інших навчальних завдань, що мають вузьку предметну спрямованість. У дипломній роботі студент вперше зустрічається з необхідністю реалізувати на практиці свою загальну професійно-педагогічну підготовку, користуючись набутими знаннями. Серед них можна виділити групу основних знань, що є базовими у професійній діяльності спеціаліста, та групу прикладних знань, котрі потрібні для опрацювання матеріалів педагогічного дослідження.

Наприклад, у дипломних роботах з художньо-педагогічних проблем основну групу складають психолого-педагогічні, загальногуманітарні, фахові знання. До прикладних належать знання з інформатики, математичної статистики, за допомогою яких осмислюються та аналізуються експериментальні результати.

Всі види знань інтегруються у процесі розгляду педагогічного об'єкта, що опосередковує їх комплексну взаємозалежність. У такий спосіб здійснюється міждисциплінарний зв'язок не навчальних предметів, а тих сторін і властивостей об'єктивної реальності, які відображені в них і досліджуються дипломантом.

Здатність самостійно визначати і використовувати міждисциплінарні зв'язки, керуючись тими чи іншими завданнями наукової роботи, конкретними педагогічними явищами, певними теоріями розгляду матеріалу, характеризує ерудицію, професіоналізм та готовність студента до науково-пошукової діяльності. Адже взаємозв'язок педагогіки з суміжними галузями знань збагачує зміст дипломної роботи, надає їй наукової вагомості та професійної компетентності.

Такі зв'язки є винятково важливими для цілісного соціально-педагогічного впливу, для визначення оптимального співвідношення між вихованням, навчанням і розвитком особистості, між освітою та самоосвітою суб'єкта. Слід підкреслити, що основою дослідження завжди залишається педагогічна теорія й практика. Інформація з інших галузей знань використовується лише як допоміжний матеріал. Вона не повинна підміняти педагогічний підхід до вивчення об'єкта своїм специфічним змістом, відвертати дослідника від провідної теми додатковими відомостями, а бути засобом саме педагогічного пошуку.

Це положення необхідно врахувати у процесі підготовки дипломних робіт з педагогіки та методики естетичного виховання. Практика їх написання передбачає висвітлення взаємопов'язаних між собою педагогічних і спеціальних знань. Вони не виключають, а доповнюють один одного, відтворюючи процеси взаємопроникнення головних компонентів підготовки кваліфікованих педагогів мистецького профілю.

Тому, вибираючи тему міждисциплінарної дипломної роботи, треба запобігати її розгляду за кількома окремими напрямками

відповідно до галузей знань, що вивчаються. Це може призвести до втрати єдності дослідження, цілісності його педагогічного об'єкта та одержаних результатів.

Варто вказати на труднощі термінологічного характеру, які часом відчуває студент у процесі написання дипломної роботи комплексного характеру. Кожна наука має свій поняттєвий апарат і систему термінологічних позначень. З огляду на це у дослідженні необхідно дотримуватись тієї термінології, що відповідає педагогічній лексиці. Щодо використання понять з інших наукових галузей, то вони потребують авторських пояснень і тлумачень у тих дефініціях, які є прийнятими у педагогіці.

Оскільки дипломна (магістерська) робота - досить складне теоретично обгрунтоване дослідження, успішність якого залежить від умінь студента самостійно аналізувати предмет вивчення за літературними джерелами суміжних галузей знань, засвоєння методів міждисциплінарного наукового пошуку, володіння загальнонауковою культурою, можна дійти висновку про її різнопланові функції. По-перше, вона виконує загальнопедагогічні функції: контролюючу, навчальну, виховну. По-друге, - специфічні функції виявлення, виміру та оцінки професійно-педагогічної компетентності студента.

Поняття такої роботи має два значення: процесу підготовки, виконання і завершення дослідного завдання та його результату, який поданий у вигляді тексту і свідчить про готовність студента до захисту змісту роботи. Тому в оцінці дипломної роботи враховується не лише якість самого рукопису та виступу автора з доповіддю, а й попередня навчальна діяльність студента, від якої залежить його здатність розкрити і пояснити основні положення свого педагогічного дослідження.

Розрізняють кілька видів дипломних робіт. Її виконання входить органічною складовою у навчальний процес як засіб перевірки всебічної готовності студента до самостійної праці і охоплює різні боки педагогічного дослідження, спрямованого на одержання різних педагогічних знань.

Наукові знання в педагогіці складаються з таких видів: історичні, методологічні, теоретичні, методичні, експериментальні. Грунтуючись на їх класифікації, можна вирізнити й відповідні види педагогічних досліджень.

Підкреслимо, що не всі виділені види знань зустрічаються в педагогіці у "чистому" вигляді. Так, педагогічний експеримент органічно доповнює зміст теоретичних і методичних досліджень як спосіб підтвердження вірогідності та правильності висунутих наукових положень. Згідно з цим найпоширенішими є теоретико-експериментальні, а не просто експериментальні дослідження або такі роботи, в яких розробляються питання методики навчання чи

виховання учнівської молоді з наступним проведенням педагогічного експерименту.

Щодо дипломних робіт, то для них також є нетиповим розмежування на теоретичні й експериментальні дослідження, бо кожна з них має відповідати вимогам теоретичного опрацювання матеріалу та його експериментальної апробації. Крім того, зрозуміло, що дипломна робота не може бути методологічною або претендувати на глибоке теоретичне відкриття. Адже такі види наукових праць не під силу виконати студентам, бо вони розраховані на тривале, широкомасштабне, складне, багатоступінчове дослідження. Дипломна ж робота є значно простішою за змістом дослідницьким процесом. Проте обов'язковою умовою її підготовки повинно бути чітке уявлення автора про сучасний рівень наукових досягнень, перспектив розвитку гуманітарних знань, необхідних для того, щоб представлена робота демонструвала певний науковий пошук, а не повторювала загальновідомі істини.

Враховуючи сказане, дипломні роботи досить важко диференціювати на окремі види. Всі вони так чи інакше відбивають цілісну структуру наукового дослідження в єдності її окремих елементів. Але залежно від того, який тип педагогічного знання переважає, дипломну роботу умовно можна віднести до певного виду. Так, у галузі педагогіки та методики естетичного виховання найхарактернішими є історичні, теоретико-експериментальні й методичні дипломні роботи. Вони можуть виконуватись у межах загальної педагогіки або предметної (спеціальної) методики.

Історичні дослідження присвячені висвітленню педагогічної спадщини. Особлива увага в них приділяється вивченню етапів становлення навчання й виховання в Україні та інших країнах світу, що дає можливість студентам усвідомити сучасні тенденції уніфікації освітніх систем і водночас впливу на них національних традицій. Ретроспективне осмислення педагогічної думки допомагає автору дипломної роботи зрозуміти те мудре і корисне, що було накопичено багатовіковою історією, уявити протиріччя, що властиві педагогічному процесу і, таким чином, дійти аргументованого висновку про наукову істину. Тому великого значення набуває звернення майбутніх фахівців до порівняльної педагогіки, котра розширює їхні знання пов'язані з кардинальними змінами у царині всесвітньої освіти.

Зазначимо, що в дипломних роботах на історичну тематику можуть розглядатися окремі періоди розвитку системи мистецької освіти та естетичного виховання у навчальних закладах різного типу, педагогічні ідеї видатних діячів культури, мистецтва і освіти та ін. Джерелом історичних досліджень є наукова література, бібліографічні відомості, епістолярна спадщина, архівні документи, матеріали періодики, спогади сучасників тощо. Для їх по-

шуку необхідна робота в бібліотеках та архівах, результатом якої стає висвітлення ще недостатньо відомих даних, нових фактів, порівняльний аналіз, екстраполяція зроблених висновків на сучасні умови розвитку педагогіки, що дає можливість вирізнити ті аспекти історичного досвіду, котрі мають теоретичне і практичне значення для сьогодення.

Щодо вимог до дипломної роботи історичний аналіз має доповнюватись описанням практичної діяльності автора, в якій використано позитивні надбання педагогічної думки минулих років.

Теоретико-експериментальні дипломні роботи спрямовані на здобуття знань у галузі дидактики та теорії виховання. В них розглядаються доцільні шляхи вдосконалення педагогічних основ організації навчально-виховного процесу. Завдання таких дипломних робіт полягає в уточненні, поглибленні, систематизації, узагальненні принципів, методів, засобів, форм навчання й виховання, а також у внесенні елементів нового в теорію і практику педагогіки.

Цей вид дослідження вимагає від студента високого рівня ерудиції, достатньої професійної підготовки, схильності до абстрактного мислення та інтелектуальної діяльності. З метою підвищення якості виконання таких дипломних робіт їх бажано орієнтувати не на широкі теми загального характеру, а на конкретні розробки чітко визначеної проблеми. У цьому випадку буде реальним проведення експериментальної перевірки теоретичної частини роботи.

Педагогічний експеримент ґрунтується на висуненні студентом власного вихідного теоретичного положення, розробці на його основі методики практичної роботи з учнями та апробації її ефективності. Проведення експерименту вимагає творчого підходу, виявлення самостійності, досвіду спілкування з учителями, вихователями та адміністративними працівниками школи, вміння аналізувати результати дослідів, що є досить копіткою роботою, пов'язаною з значними витратами часу та зусиллями. Однак саме цей вид дипломної роботи якомога повніше охоплює коло проблем, що має засвоїти майбутній учитель і відіграє найважливішу роль у формуванні якостей та вмінь, необхідних для професійної педагогічної діяльності.

Дипломні роботи з предметної методики становлять вид прикладного дослідження, метою якого є використання фахових знань в умовах практики. Якщо теоретичні роботи спрямовані, перш за все, на висвітлення ключових проблем педагогічної науки, на збагачення теоретичних знань, то методичні дослідження розкривають умови оптимізації розв'язання практичних завдань. Як правило, в них пропонується методика проведення невеличкого фрагмента навчально-виховного процесу. Для цього вибирається відома концепція, ідея, теоретичне положення, що опи-

сується у формі організації практичної діяльності вчителя та учнів. Результат методичної роботи має вигляд розробленої технології класних або позаурочних занять, що забезпечує успішне вирішення поставленого завдання і характеризується достатньою ефективністю.

Зміст методичної роботи може бути пошуковим чи описовим. В останньому випадку написання диплому передбачає огляд літератури, висвітлення та узагальнення педагогічного досвіду, на засадах чого розробляється можливий варіант методики проведення заняття, діагностичного описання рівня розвитку знань та вмінь учнів у певній галузі освіти тощо. Повністю описові дипломні роботи не можна вважати достатньою мірою відповідними вимогам професійно-педагогічної підготовки кваліфікованого спеціаліста, а тому їх слід доповнювати власними пропозиціями студента щодо внесення конструктивних елементів в існуючі методики, вдосконалення навчальних і виховних систем. Крім того, компілятивному викладанню матеріалу запобігає дотримання вимог наукового аналізу, синтезу, узагальнення, що є конче важливим для кожного студента.

Всі види дипломних робіт мають таку загальну структуру:

ВСТУП (обґрунтування актуальності теми; визначення об'єкта, предмета, теми, завдань, гіпотези, методів дослідження; характеристика його новизни).

ОСНОВНА ЧАСТИНА (теоретичний аналіз літератури і практики роботи школи, висвітлення методики, організації та результатів експерименту). Кількість розділів залежить від складності теми та специфіки змісту дослідження. Найбільш вживаною є структура, що складається з двох розділів, кожен з яких включає два чи три параграфи. В окремих випадках може застосовуватися простий структурний поділ на 3-5 розділів.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА (висновки на основі проведеного дослідження, які мають відповідати визначенню завданням).

СПИСОК ОСНОВНОЇ ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.

ДОДАТКИ (таблиці, схеми, плани-конспекти уроків, нотний матеріал, художні ілюстрації тощо).

Найважливішою вимогою до дипломної та магістерської роботи є органічне співвідношення її двох частин: теоретичної і практичної. Обґрунтування проблеми дослідження на основі критичного огляду літератури, визначення провідних ідей роботи обов'язково має знайти своє відображення у результатах експерименту, проведеного дипломантом. Теоретична і практична частини диплому разом складають цілісну структуру науково-пізнавального процесу.

Це стосується не тільки теоретико-експериментальних досліджень з педагогіки та методики, а й історичної тематики дипломних робіт. У них висновки щодо актуальності та важли-

вості для нашого сьогодення окремих надбань з історії педагогіки мають бути теоретично доведеними і використаними у процесі дослідно-експериментальної діяльності студента, спрямованої на відновлення у сучасних умовах навчання і виховання кращих досягнень педагогічного досвіду минулого.

В опрацюванні дипломної роботи необхідно враховувати сучасні новітні тенденції розвитку педагогічної науки.

Переосмислення студентами під час виконання дипломних робіт нових реалій життя і, як наслідок, розуміння перспективних напрямків розвитку педагогіки сприятиме поліпшенню професійної підготовки вчителя-вихователя, збагаченню його соціального статусу та формуванню тих особистісних якостей, від яких залежить майбутнє школи.

Варто звернути увагу на тематику дослідницьких робіт. Аналіз досліджень з педагогіки та методики у педагогічних закладах свідчить про деякі диспропорції, що виявляються в переважанні інтересу до одних проблем та ігноруванні інших. Так, мало робіт, присвячених дидактиці художньої освіти, новим підходам до викладання у школі мистецьких дисциплін, реалізації ідей інтеграції предметів естетичного циклу, концепціям індивідуалізації процесу навчання та ін.

У дипломних роботах недостатньо досліджуються взаємозв'язки педагогіки з психологією, філософією, соціологією, мистецтвознавством. Іноді дипломні роботи визначаються одноманітно, розкривають близькі теми, що призводить до невиправданого паралелізму та дублювання.

Суттєвим недоліком є орієнтування теми дипломної роботи на дослідження не педагогічної, а мистецтвознавчої проблеми, в якій не простежується вихід у педагогічну практику загальноосвітньої школи.

Часто допускається розпливчастість формулювання теми, в якій не зазначається, що треба досліджувати, учні якої вікової групи братимуть участь в експерименті. Це призводить до того, що тема дослідження не узгоджується з його об'єктом і предметом, не конкретизується метою дипломної роботи. Тим часом визначення складових наукового апарату є конче важливим завданням, від якого залежить ефективність педагогічного пошуку майбутнього спеціаліста.

Завершення чотирирічної навчальної діяльності є тією межею, за якою молодому фахівцю відкриваються нові перспективи життєвого шляху. Тому саме період написання дипломної роботи - завершального завдання - є важливим усвідомленням студентом своєї соціальної ролі, примушує його замислитися над проблемами подальшої професійної діяльності. Для того щоб ці процеси були більш плавними і ефективними, важливо стимулювати прояви

ініціативи та самостійності студента на всіх етапах його роботи: опрацювання використаних джерел дослідження, вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду, проведення спостережень та експериментів, літературного оформлення роботи тощо.

7.4. Вивчення інформаційних джерел та аналіз педагогічного досвіду

На початку дослідження, незалежно від його виду (історичне, теоретико-експериментальне, методичне), необхідно окреслити загальні контури наукового пошуку, визначити його орієнтири та основні етапи, чітко сформулювати дослідницькі завдання. Ця попередня теоретична робота проводиться дослідником на ґрунті вивчення літературних джерел. Хоч ознайомлення з вихідною інформацією супроводжує весь процес дослідження, на перших етапах воно відіграє особливо важливу роль. Саме в такий спосіб отримується і накопичується певний фактичний матеріал, здійснюється аналіз, узагальнення та інтерпретація наукової інформації відповідно до теоретичної канви певного дослідження.

Вивчення та підбір наукового доробку інших авторів за своїм значенням і трудомісткістю є важливою складовою власного пошуку, що вимагає копіткої тривалої роботи. Адже неодмінною умовою дослідницької діяльності є послідовний зв'язок між "живою" працею і тією, що матеріалізована вже у проведених дослідженнях. Вчений творить, використовуючи духовну спадщину своїх попередників.

Існують певні правила роботи з літературою, які треба враховувати молодому науковцю:

- 1) складання попереднього бібліографічного списку джерел;
- 2) підбір публікацій;
- 3) опрацювання публікацій.

Так, при складанні бібліографії важливо, перш за все, визначити інформаційні джерела, в яких можуть бути публікації з досліджуваної проблеми (книжки, статті, рецензії, газетні та журнальні періодичні видання, збірники наукових праць, матеріали конференцій, архіви тощо). Необхідно також з'ясувати коло авторів, які вивчали питання, пов'язані з обраною темою. Правильно складений бібліографічний список сам по собі має пізнавальне значення. Він віддзеркалює загальну та наукову культуру автора, аргументованість і переконливість його тверджень і висновків, обізнаність з фундаментальними працями тощо. Список використаної літератури є завжди цікавим для фахівців, бо розкриває їм нові, ще мало досліджені питання з певної галузі науки і нерідко буває єдиним інформаційно-тематичним джерелом. Тому бібліографія має бути бездоганною як за своїм змістом, так і за оформленням.

У пошуку літератури суттєву допомогу надають каталоги бібліотек, використання прикнижкової та пристатейної бібліографії, реферативних журналів, довідників, джерельної бази дисертацій.

Знайомитися з літературою слід у зворотньо-хронологічному, а не прямо-хронологічному порядку. Зміст видань останніх років може охоплювати матеріали попередніх наукових розробок. Тому, починаючи роботу з новою літературою, дослідник запобігає можливого дублювання та повторного огляду тієї самої інформації.

Всі зібрані матеріали треба систематизувати, для чого виділяють певні напрямки до вивчення наукової проблеми. Кожний з цих напрямків спрямовує критичний аналіз, який дає можливість визначити "білі" плями, тобто ще недостатньо досліджені ракурси проблеми, і на цій основі окреслити свої наукові завдання.

Критичний аналіз наукових джерел вимагає ерудиції, потрібного рівня знань, підготовки дослідника і має розкривати:

- основну ідею автора публікації, його позицію;
- відмінність підходу певного автора від інших;
- сутність полеміки автора з іншими дослідниками;
- найаргументованіші та найпереконливіші положення;
- ті, що викликають заперечення;
- питання, котрі залишилися невисвітленими;
- перспективні напрями подальших досліджень.

Досить часто спостерігаються випадки, коли дослідник не аналізує наукову літературу, а просто перелічує авторів та їх праці у вигляді анотації, не висловлює своєї думки з приводу наведеної інформації. Такий пасивний аналіз не відповідає вимогам науково-дослідної роботи, бо лише у процесі критичної оцінки прочитаного виникають власні міркування, вирізняються актуальні питання, що потребують першочергового дослідження, формується уявлення про основні майбутнього пошуку.

Іншим варіантом огляду літератури є тематичний аналіз. Він передбачає систематизацію всієї інформації за різними аспектами розглядуваної теми. Накопиченню матеріалів у процесі критичного аналізу допомагають такі засоби:

- а) папки з галузевої інформації, що містять окремі аркуни з відомостями про певні публікації;
- б) цитування - дослівний запис авторського тексту;
- в) витяги - скорочений або повний виклад змісту окремих фрагментів літературного джерела;
- г) складання словника нових термінів;
- д) анотації - стисла характеристика публікації з точки зору її змісту, спрямування, форми тощо. Анотації зручно розміщати на окремих картках з різних питань досліджуваної теми;
- е) конспекти - детальний виклад змісту інформації. Головна ви-

мога до нього полягає в тому, щоб виділити основні положення, зафіксувати ті з них, які є найсуттєвішими для даної роботи.

Конспекти розподіляються на прості, складні та зведені.

Простий конспект складається з послідовного скороченого викладу змісту роботи без її аналізу та доведення, без розділу тексту на супідрядні частини.

Складний - виклад матеріалу не тільки з висвітленням фактичних даних, а й з аргументацією, аналізом, узагальненням, висновками.

Зведений - єдиний цілісний виклад змісту кількох публікацій. Як правило, такі конспекти є тематичними, тобто об'єднують матеріали різних авторів з однієї теми.

В усіх формах накопичення матеріалу необхідно точно вказувати вихідні дані інформаційного джерела, а саме: прізвище та ініціали автора, назву публікації, видавництво, місце та рік видання, відповідні сторінки тексту, загальний обсяг роботи.

У процесі наукового пошуку дослідник звертається до великої кількості літературних джерел, в яких можна зустріти неоднакові тлумачення окремих понять. Це викликає необхідність проведення теоретичної роботи з уточнення поняттєвого апарату дослідження, що передбачає вибір та осмислення тих наукових визначень, які найбільш точно характеризують поставлену проблему. Особливого значення набуває ця вимога у роботах з педагогічної, зокрема художньо-педагогічної проблематики, бо вони тісно пов'язані не лише з педагогікою, а й з суміжними галузями знань. В окремих наукових дисциплінах певні поняття набувають різного змістового наповнення. Так, свою специфіку мають визначення художнього сприйняття в психологічній, педагогічній інтерпретації, де ще по-різному трактуються поняття ціннісних орієнтацій особистості, мистецьких інтересів тощо.

Робота над поняттєвим апаратом є конче важливою. Слід мати на увазі, що в гуманітарних науках наукові визначення іноді межують з побутовою, загальноновживаною мовою, а це призводить до їх некоректного використання. Наприклад, існує кілька побутових тлумачень виховання, художнього смаку, естетичної потреби, що заважає їх науковому аналізу.

Типовим недоліком є довільне вживання термінів, коли автор підганяє наукові визначення під свою особисту думку "а я так це розумію". Не можна погодитися і з досить поширеною "термінівотворчістю", за якої в дослідження вводяться нові, незвичні терміни, котрі не мають потрібної обґрунтованості та переконливості.

Правильним є застосування вже апробованих, поширених, зрозумілих у педагогічному плані термінів. Їх так звана "чистота" має суттєву ознаку високого рівня проведеного дослідження.

Цього можна досягти глибоко вивчаючи літературу, ознайомлюючись з різними існуючими підходами до визначення змісту певних наукових понять, вибору однієї з можливих точок зору та пояснення зробленого вибору в теоретичній частині дослідження.

В опрацюванні літератури важливо керуватися певними правилами роботи з книжкою. Так, треба вміти себе спрямувати на той чи інший характер опанування інформації, володіти різними видами її отримання (загальне ознайомлення, гортання, читання окремих фрагментів, повторення прочитаного) і використовувати той чи інший вид або всі види залежно від мети роботи з книжкою. Суттєвим є також знання існуючих способів запам'ятовування тексту: механічного, що ґрунтується на формальному повторенні та завчанні прочитаного, й смислового, який передбачає активну розумову діяльність, виділення логічних зв'язків між елементами змісту і є більш ефективним.

Варто акцентувати значення картотеки дослідника, що складається у процесі накопичення інформаційних матеріалів і дає змогу контролювати та регулювати процес перегляду літератури. Поради щодо оформлення картотеки можна одержати в довідковій службі бібліотек.

Свої особливості має вивчення джерельної бази історико-педагогічних досліджень, яка охоплює величезний масив матеріалів різних епох - від перших літописів до сучасних праць, котрі зберігаються, як правило, в архівних сховищах.

Провідними архівними установами нашої країни є Центральний державний архів вищих органів влади та правління України, Центральний державний архів громадських об'єднань, Центральний державний історичний архів та ін.

Архівні зберігання мають також окремі бібліотеки, музеї, науково-дослідні інститути, установи. Такі матеріали комплектуються за фондами, що об'єднують менші за обсягом одиниці - описи. Описи, як і фонди, нумеруються. Вони містять матеріали за певними ознаками: жанрами творів, що зберігаються; часовою періодизацією; ім'ям окремої особи чи групи діячів та ін.

Крім архівних джерел, історико-педагогічні дослідження ґрунтуються на інформації, отриманій з довідкових видань, зокрема:

- універсальних енциклопедій;
- галузевих енциклопедій;
- довідників;
- словників.

Універсальні енциклопедії - це багатотомні або однотомні видання, в яких основні відомості з усіх галузей науки, техніки, суспільного та культурного життя викладено у вигляді статей та розміщено в алфавітному або систематичному порядку.

Систему універсальних енциклопедій доповнюють **енциклопедичні словники**.

Галузеві енциклопедії охоплюють інформацію, об'єднану однією сферою науки чи виробництва: педагогіки, хімії, медицини, музики, філософії, літератури тощо.

Довідники містять стислу інформацію наукового та прикладного характеру, що відрізняється різноманітністю тематики і призначенням.

Словники - це систематизовані в певному порядку поняття, терміни з їх тлумаченням, поясненням та перекладом.

Тому для успішної роботи з літературою молодому науковцю необхідно знати основи бібліографії - галузі наукової та практичної діяльності, завданням якої є облік друкованої і рукописної продукції, а також відомостей про неї.

Вирізняють два види часової бібліографії перспективну (сучасну) та ретроспективну (спрямовану в минуле, в історію розвитку певної проблеми чи питання, в літературні джерела минулих літ). Ознайомлення з ними є винятково важливим етапом педагогічного дослідження, оскільки вони дають можливість уявити місце та значення розглядуваної проблеми в системі наукових знань.

Довідково-бібліографічний апарат має три види каталогів: алфавітний, систематичний та предметний. Крім них, у кожній бібліотеці існують картотеки, довідково-бібліографічні відділи. Однак у пошуку літератури буває недостатньо ознайомитися з каталогами і картотеками територіально найближчих бібліотек. Корисно, а іноді навіть необхідно звернутися до бібліотек інших міст, у тому числі зарубіжних (наприклад, за допомогою Інтернету). Великі бібліотеки, як правило, видають спеціальні бібліографічні посібники, довідники, показники, в яких пропонуються анотовані списки джерел за окремими темами.

Варто звернути увагу на певну етапність у роботі з літературою.

Перед тим, як розпочати діяльність в архіві, необхідно визначити тему дослідження, його проблему, яка потребує розв'язання, обґрунтувати зроблений вибір, довести, що в історико-педагогічній науці ця проблема вивчена недостатньо, але є актуальною, має теоретичне і практичне значення. Потім намітити орієнтовний план роботи (хоч він доповнюватиметься у процесі проведення дослідження) і ознайомитися з тими матеріалами, які є в дисертаціях, монографічній та періодичній літературі. Такий попередній екскурс певною мірою допоможе заздалегідь уточнити напрями архівного пошуку, зорієнтуватися щодо джерел, що торкаються теми дослідження.

Важливим етапом є отримання інформації про навчально-довідковий апарат архіву, а саме: зведений довідник фондів архіву (іноді з короткою анотацією з окремих фондів); довідники

і каталоги наявних в архіві матеріалів та описів справ (або "одиниць зберігання") - скорочено од.зб.) за фондом. Утім, дослідник має враховувати, що часом далеко не всі архівні матеріали описані та оброблені, а тому доступні для роботи. З огляду на це, встановивши назву фонду (чи кількох фондів), з матеріалами якого треба ознайомитись (як уже зазначалося, свою назву фонд отримує за назвою установи, що здає справи в архів, за ім'ям конкретної особи, папери і документи якої передали в архів після смерті та іншими ознаками), переглянувши всі описи справ, дослідник виписує на спеціальній картці архіву заявку на необхідні йому матеріали.

Умовою продуктивності дослідної роботи є розробка певного припущення, без якого історичний пошук втрачає цілеспрямованість. У ньому дослідник передбачає, як саме він шукатиме відповідь на поставлене запитання, в яких історичних матеріалах сподівається знайти потрібну інформацію, як вона буде виявлятися і аналізуватися. Іншими словами, осмислюються орієнтири: що шукати, де шукати, що можна знайти.

Наступний крок пов'язаний з визначенням завдань дослідження та складанням плану опрацювання історичних матеріалів. У цій роботі молодого науковця слід застерегти від простого накопичення розрізнених відомостей, описового переліку фактів, в якому не простежується логіка концептуального історичного аналізу. Кожний документ треба розглядати не ізольовано, а в системі наукових знань про досліджуване педагогічне явище, соціально зумовлені процеси його діалектичного розвитку.

Найціннішими і найвірогіднішими джерелами є оригінали. Вони можуть бути рукописними чи надрукованими на машинці, але обов'язково підписаними автором або керівником організації, установи.

Копії також вважаються вірогідними тільки тоді, коли вони завірені. Якщо такий підпис відсутній, отриману інформацію необхідно зіставити з оригіналом або - коли це неможливо - з іншими копіями, що підтверджує об'єктивність історичних свідчень.

Техніку роботи з історичними архівами легко засвоїти у безпосередньому процесі опрацювання теми.

Існує певна класифікація архівних матеріалів, що розподіляють на такі групи:

- нормативні матеріали (циркуляри, інструкції, рішення, постанови);
- первинні документи навчально-виховних закладів та органів освіти (класні журнали, протоколи, програми, конференції тощо);
- вторинні документи (опис, аналіз та узагальнення первинних документів);
- особові документи (анкети, нотатки, листування тощо);

- мемуари;
- статистичні матеріали.

Кожна з цих груп архівних джерел потребує відповідних методів відбору літератури, що може бути фронтальним і вибірковим, та методів її вивчення: фронтальне, вибірконе, перехресне, науково-аналітичне, порівняльно-історичне.

При аналізі різноманітної педагогічної діяльності за відносно короткий проміжок часу використовується **фронтальний метод** вивчення документів. Тоді, коли досліджується тривалий період історії розвитку освіти, доцільніше застосовувати **вибірковий метод** вивчення архівних джерел. Як і в першому, так і в другому випадку відбір та вивчення матеріалів проводиться за хронологічними, географічними та тематичними ознаками.

Нерідко дослідник стикається з суперечливими твердженнями окремих документів. У цьому разі необхідно зафіксувати виявлені протиріччя і проаналізувати їх **перехресним методом**, пояснити можливі причини розбіжності думок, кількісних даних, мотивів оцінки педагогічних фактів тощо.

Кожне історико-педагогічне джерело відбиває печатку свого часу, відображає конкретні педагогічні явища, життєві позиції автора документа. Тому неодмінною умовою вірного використання архівного джерела є його **науковий аналіз**, який передбачає визначення вірогідності, цінності документальних відомостей та їх інтерпретації.

У роботі над літературою минулих років оцінку історичних ідей, напрямів слід давати з урахуванням конкретних соціальних умов того періоду, а також сучасного погляду на проблеми освіти, культури, мистецтва. Це дасть можливість вирізнити перспективні для нашого сьогодення підходи і водночас показати хибність окремих педагогічних теорій.

Опрацювання архівного матеріалу інколи потребує використання **порівняльно-історичного методу**. Відбираючи історико-педагогічні джерела, що відображають явища минулого, не можна обмежуватися їх невеликою кількістю або обирати однотипні документи. Це неминуче спричинить однобічність тлумачення фактів, суб'єктивність їх оцінок.

Слід попередити дослідника і щодо можливих помилок, неправильних висновків, узагальнень, що нерідко бувають результатом ігнорування історичної зумовленості подій, прямолінійного порівняння наукових теорій, педагогічних поглядів, притаманних різним суспільно-економічним умовам розвитку освіти.

Достатньо вивіреном має бути і ставлення дослідника до мемуарної літератури: спогадів, опису подій за згадками, характеристик окремих педагогів і діячів культури. Хоч ці історико-педагогічні свідчення дають вельми цінний матеріал, до них треба

підходити з обережністю. Адже іноді пам'ять автора підмінється його уявленнями, він висловлює свої думки замість того, про кого пише, та й інтерпретація тих самих фактів буває завжди неоднаковою у людей з різними життєвими позиціями. Все це говорить на користь критичної оцінки дослідником мемуарних педагогічних джерел, необхідності їх ретельного аналізу та порівняння з іншими історичними документами.

У вивченні окремих питань дослідник використовує різноманітні статистичні матеріали, спираючись на які надає історичному дослідженню більшої обґрунтованості та доказовості. Робота з перевіреним цифровим матеріалом передбачає визначення динаміки досліджуваного педагогічного явища. Часом дослідник мусить порівнювати статистичні дані за кілька років, щоб показати тенденції розвитку мережі освітніх закладів, художньої культури молоді, зміни програм з дисциплін мистецького циклу та ін. Готові статистичні таблиці доцільно буває доповнювати відсотковими співвідношеннями між цифровими даними.

Пошук потрібного джерела і ознайомлення з ним є першим завданням роботи з літературою. Друге завдання полягає в тому, щоб віднайти в документі такі дані, які відображали б відповідне педагогічне явище з достатньою повнотою і об'єктивністю. Для досягнення цього важливу роль відіграє правильна фіксація архівних відомостей.

В тому випадку, коли архівне джерело є важливим, невеликим за обсягом і буде повністю наведеним у тексті, досліднику слід запотувати його дослібно з одночасним посиланням на назву фонду, номер опису, номер справи (одиницю зберігання). В інших випадках дослідник робить коротенькі витяги, нотатки фактів, цитування.

Необхідно уважно фіксувати цифровий матеріал, а також прізвища та ініціали персоналій. Недбалість дослідника, який забув указати вихідні дані документа, перекрутив ініціали при посиланні на історичну особу, призводить до зайвих витрат часу.

Слід запобігати і виписувань занадто великої кількості документів, перетворюючись на "архіваріуса фактів". Адже всі ці відомості треба буде проаналізувати, узагальнити, дати відповідну інтерпретацію, що важко зробити не тільки тоді, коли фактів бракує, але і тоді, коли їх надлишок.

Коло інтересів історико-педагогічного дослідження досить широке. Крім педагогів минулого, важливим є також вивчення поглядів на освіту видатних філософів, письменників, громадських діячів, митців, які не були професіоналами у цій галузі, втім багато зробили для розвитку педагогіки, окреслили перспективні цілі навчання і виховання. Причому слід акцентувати увагу на тому новому, що було внесено ними порівняно з попередниками, на

тих педагогічних ідей, які були найбільш цінними і прогресивними для педагогічної науки і практики.

Робота в архіві - винятково важлива ланка багатьох історичних, історико-педагогічних, педагогічних і методичних досліджень. Тому знайомство з методами такої наукової роботи є необхідною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця.

Вагомим джерелом інформації є накопичення та вивчення педагогічного досвіду, що становить складову педагогічного пошуку і застосовується з різною дослідницькою метою. Він допомагає, з одного боку, виявити існуючий рівень функціонування навчально-виховного процесу, властиві йому протиріччя, розкрити елементи нового і раціонального у практиці кращих учителів, а з другого, його проаналізувати, обґрунтувати та узагальнити.

У своїй функції розглядуваний метод відомий як узагальнення передового педагогічного досвіду. Але не тільки такий вид педагогічної практики має бути об'єктом уваги дослідника. Суттєвим є також уявлення про провідні тенденції масового досвіду, типові для педагогів недоліки і помилки, хоч основним залишається ознайомлення з оригінальними педагогічними прийомами, що можуть бути корисними для науки і практики.

Розкриваючи сутність педагогічного досвіду як об'єкта дослідження, доцільно розмежувати поняття "досвід" і "діяльність". Досвід тлумачиться у науковій літературі як певний результат діяльності, якому притаманні регулярність, повторність, що кристалізують характерні ознаки діяльності. Таке тлумачення дозволяє визначити категорію педагогічного досвіду як досягнутий стабільний рівень практики, що виявляється і матеріалізується в її різних формах та видах.

Цілеспрямоване вивчення педагогічного досвіду вимагає чіткої "адресної спрямованості" дослідника, тобто усвідомлення ним того, що саме треба вивчати. Врахування конкретних соціальних потреб, яким має задовольняти навчально-виховний процес, зміст практичної діяльності вчителя, можливості її узагальнення з метою розповсюдження дають підстави виділити окремі види досвіду, зокрема розмежувати **передовий і новаторський** досвід, що є принципово важливим для використання в масовій практиці.

Відомо, що деякі навчально-виховні засоби, розроблені талановитими вчителями, не можуть бути використаними в умовах сьогодення через їх новаторський характер, що випереджає час, та невідповідність існуючому стану масової практики. В цьому випадку педагогічний досвід класифікується як новаторський, а не передовий.

Подібним є ставлення до дослідно-експериментальної діяльності вчителів. Незважаючи на свою наукову перспективність, результа-

ти такої діяльності не підлягають широкому розповсюдженню, бо на тому чи іншому історичному етапі розвитку системи народної освіти вони суперечать рівню її функціонування.

На відміну від зазначених видів педагогічної діяльності, передовий досвід відповідає сучасним вимогам і становить ту межу, на яку може вийти масова практика.

Основними критеріями, що характеризують сутність і зміст передового педагогічного досвіду, є новизна, результативність, актуальність, перспективність та стабільність.

З точки зору **новизни** у педагогічному досвіді визначається, що він дає нового порівняно з традиційно існуючим. При цьому слід мати на увазі, що ступінь нового може бути різним: від ефективного використання вже відомого та раціоналізації окремих сторін педагогічної практики до внесення нових положень у науку.

Висока результативність є найважливішою рисою передового досвіду. За допомогою цього критерію оцінюється якість знань, умінь і навичок, зрушення у рівні вихованості, загальний та спеціальний розвиток особистості, досягнутий за рахунок використання сил і часу як учителя, так і самих учнів. У аналізі результативності необхідно вирізнити і сформулювати ті особливості педагогічного досвіду, які дозволили б отримати ці високі результати.

Актуальність розглядається в широкому і вузькому розумінні цього слова. По-перше, педагогічний досвід має бути актуальним з позицій соціальних завдань, що стоять перед сучасною освітою, а по-друге - бути доцільним для конкретних умов конкретної педагогічної ситуації.

Стабільність характеризується перевіркою досвіду в часі (тривалість досягнення високих результатів навіть при певних змінах умов і обставин діяльності).

Перспективність - розкриває можливості розвитку і впровадження досвіду, що вимагає конкретизації найбільш істотного в педагогічній діяльності.

В аналізі педагогічного досвіду можна виділити окремі **етапи: вивчення, описання, узагальнення**. Здійснення кожного з них вимагає використання певних дослідницьких прийомів спостереження, фіксації результатів, експертної оцінки та ін., які є складовими наукового аналізу педагогічного досвіду.

Діагностування педагогічного досвіду спрямовує на визначення його позитивного змісту, шляхів становлення, об'єктивних можливостей використання в інших умовах та іншими особами. Цей процес ґрунтується на певній програмі дослідницьких дій.

Розкриття досягнутого в досвіді окремого вчителя або педагогічного колективу доцільно розпочинати з обґрунтування кон-

кретної потреби, що зумовила пошукову та навчально-виховну діяльність, задум її реалізації.

Розглядавану методику треба описати в усій операційній повноті й послідовності, відобразити специфіку умов її застосування, труднощі, що виникли, індивідуальні особливості вчителя, а також певні межі можливого використання і впровадження досвіду.

Неодмінним пунктом є класифікація тих явищ, котрі спостерігаються, їхнє наукове тлумачення, підведення під загальноприйняті зразки і правила. Наприклад, з'ясовується, що вчитель запропонував складну систему завдань, використав сполучення методів контролю знань, розробив форми оперативного проведення виховних заходів тощо.

Слід також виявити причинно-наслідкові зв'язки різних проявів навчально-виховного процесу, дати їм оцінку, розкрити типове в діяльності вчителя. Це здійснюється на основі гіпотетичного припущення, створення орієнтовної моделі і досліджуваної ситуації.

Нарешті, треба обов'язково виділити питання, що залишилися не розв'язаними і вимагають подальшої поглибленої роботи.

Аналіз передового досвіду має суттєве значення для розвитку педагогічної науки і практики. Цей творчий процес характеризується розробкою нових підходів до вивчення окремих питань навчання й виховання, збагаченням засобів, форм і методів педагогічного впливу, інноваційними знахідками. Можливість його впровадження в практику значною мірою залежить від попередньої аналітичної роботи, що необхідна для наукового осмислення об'єктивної цінності досвіду, його узагальнення та успішного використання в різних умовах навчально-виховного процесу.

Словник ключових понять

Гіпотеза - обгрунтоване припущення про можливий спосіб, механізм розв'язання визначеної проблеми.

Дослідницькі завдання - перелік послідовності робіт, виконання яких дає можливість досягти поставлену мету; програма дослідницьких процесів, що відображають логіку наукового пошуку.

Концепція дослідження - система взаємопов'язаних наукових положень, котрі використовуються для досягнення результату дослідження.

Мета педагогічного дослідження - пошук засобів підвищення ефективності процесів навчання та виховання, який треба здійснити.

Методика дослідження - сукупність методів та умов пов'язаних логікою процесу досягнення потрібних знань про педагогічне явище.

Науковий метод - цілеспрямована система дій, за допомогою якої досягається певна мета пізнання.

Науковий факт - теоретичне поняття, одиниця вірогідного знання про педагогічні явища, перевірені та доведені засобами наукового дослідження.

Об'єкт дослідження - сукупність споріднених елементів, серед яких виділяється один як предмет вивчення.

Предмет дослідження - вирізнення "ракурсу" дослідження об'єкта, те конкретне, що виявляється в ньому.

Проблема - не вирішене педагогічне питання.

Тема дослідження - галузь наукового пошуку, обрана для дослідження певного аспекту педагогічної проблеми.

Факт - елемент емпіричного знання, фіксація спостережень педагогічної реальності.

Контрольні завдання

1. Розкрийте вимоги до щільності зв'язку об'єкта та предмета дослідження.
2. Яка логіка побудови структури педагогічного дослідження?
3. Поясніть співвідношення проблеми, об'єкта, предмета, мети і завдань дослідження.
4. Співставте різні види фіксації результатів наукової роботи.
5. Назвіть правила роботи з науковою літературою.
6. В чому полягають особливості роботи з архівними джерелами?
7. Проаналізуйте основні критерії передового педагогічного досвіду.

Теми та питання для розгляду на семінарських заняттях:

Тема 1. Підготовка до педагогічного дослідження

1. Вибір складових наукового апарату педагогічного дослідження.
2. Вимоги до побудови гіпотези.
3. Структура педагогічного дослідження.

Тема 2. Визначення загальних контурів наукового пошуку

1. Складання бібліографічного списку та опрацювання публікацій.
2. Робота в архівах.
3. Інформаційне призначення різних видів наукових праць.

Література

1. Абдуліна О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М.: Просвещение, 1990.- 141 с.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. - 185 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. - К.: АПН України, 1995.- 45 с.
4. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Педагогика, 1982. - 159 с.
5. Лесін В.М. Як працювати з книгою. Метод. посібник. - К., Вища школа, 1989. - 71 с.
6. Скалкова Я. и колл. Методология и методы педагогического исследования. - М.: Педагогика, 1989. - 220 с.
7. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. - М.: Педагогика, 1989. - 152 с.

Розділ VIII. Методи наукового дослідження

8.1. Методи теоретичного рівня дослідження

Індукція та дедукція. Індукція є формою наукового пізнання, що спрямоване на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами, узагальнення емпіричних даних на основі логічних висновків від конкретного до загального, від відомого до невідомого.

Індуктивні знання мають імовірний характер, бо вони завжди виражають припущення про існування певної закономірності. Вірогідність такого припущення перевіряється експериментальним дослідженням. Тому індукція є обов'язковою складовою усвідомлення суті педагогічного експерименту, що допомагає визначити причинність досліджуваних явищ, з'ясувати, чому одні з них спричиняють зміни інших.

Отже, індукція відкриває шлях розвитку знання від емпіричного до теоретичного рівня, виступає способом створення педагогічних концепцій, які є результатом узагальнення одиничних спостережень.

Дедукція виводиться шляхом виснувань від загального до конкретного і тому дає вірогідні знання, а не імовірні (як індукція). Основою дедуктивного методу виступають наукові положення і постулати, що висувуються без попереднього дослідно-експериментального підтвердження, а сприймаються як аксіоми.

У педагогічних дослідженнях, крім аксіоматичного дедуктивного методу, використовується гіпотетично-дедуктивний, специфіка якого полягає у зіставленні висунутих загальних положень з емпіричними фактами, що підтверджують правильність зроблених висновків. Саме так будується пояснювальна частина гіпотези, яка є дедуктивним припущенням про наслідки досліджуваних педагогічних явищ, що потім емпірично перевіряються в процесі експерименту.

У реальному педагогічному процесі індукція і дедукція завжди взаємодіють між собою як діалектична єдність пізнання загального та конкретного. Індукція виявляє окреме як загальне, а дедукція виводить окреме із загального.

Індукція не може існувати "в чистому вигляді", бо індуктивне узагальнення фактів відбувається за допомогою прийнятих у науці понять, що відіграють роль дедуктивних положень. Водночас таке узагальнення веде до їх подальшого наповнення конкретним змістом. Таким чином, в індукцію проникають елементи дедукції, а дедукція спирається на результати індукції.

У науковій літературі зазначається необхідність пропорційного використання у педагогіці індуктивних і методів. Однобічний індуктивізм призводить до реєстрування, описання фактів, що спостерігаються, без їх глибокого теоретичного аналізу і узагальнення. Концентрація уваги лише на зовнішньому боці педагогічної дійсності і спричинює недооцінку систематизації наукових знань, понять, теоретичних положень, принципів.

Натомість цього однобічна орієнтація на дедуктивні методи дослідження без потрібного аналізу емпіричних фактів позбавляє педагогічні знання змістового наповнення і відриває від об'єктивної реальності.

Аналіз і синтез. Ці два методи наукового пізнання, так і само, як індукція і дедукція, не існують ізольовано один від одного. Аналіз - це уявне або фактичне розкладання цілого на частини, синтез, відновлення цілості розглядуваного предмета в усьому розмаїтті його виявлень.

За допомогою аналізу виділяються і досліджуються окремі ознаки предмета чи явища. Це дає можливість вивчити його структуру, відокремити суттєві риси від несуттєвих, розкрити різнобічні зв'язки розглядуваного предмета з іншими предметами педагогічної реальності, з'ясувати властиві йому протиріччя.

Але виділені в такий спосіб ознаки є недостатніми, оскільки вони досліджуються окремо і не зіставляються між собою. Для того щоб розглянути їх як елементи цілого, використовується синтез, що встановлює єдність складових предмета.

Таким чином, аналіз виходить з певного цілого, яке він розкладає, а ціле спрямовує аналіз. Це означає, що синтез міститься вже у самому аналізі, а не існує поза ним. Після аналітичного процесу кожний науковець звертається до синтезу, тобто до раціонального поєднання частин, вирізнених засобами аналізу. Внаслідок цього формуються нові уявлення про предмет, в якому виділені суттєві, типові риси, уточнюються і збагачуються знання про нього.

Методи аналізу і синтезу застосовуються в теоретичних дослідженнях під час визначення проблеми пошуку, наукової концепції, розробки гіпотези тощо. Вони відіграють суттєву роль і в процесі експерименту, висновки про результати якого формуються на основі аналізу і доводяться теоретичним шляхом за допомогою синтезу, що є не просто складанням частин предмету, а досить непростю логіко-конструктивною операцією наукового пізнання.

Порівняння. Метод, за яким відбувається зіставлення досліджуваних предметів та встановлення їх подібності або відмінності, називається порівнянням. На рівні чуттєвого пізнання педагогічної реальності порівняння фіксує зовнішню подібність або відмінність, на рівні раціонального - подібність або відмінність

внутрішніх зв'язків, що дає змогу виявити певні закономірності, розкрити сутність матеріалу, що вивчається, тощо.

Для досягнення правильних результатів у процесі порівняння необхідно дотримуватися таких вимог:

- зіставляти тільки однорідні об'єкти чи поняття;
- порівнювати предмети за такими ознаками, які мають суттєве значення.

Класифікація. Цей метод використовується на початкових стадіях дослідження і дає можливість упорядкувати та класифікувати педагогічні явища на основі визначення їх однорідності. Тим самим класифікація відкриває шляхи подальшого наукового пізнання.

Продуктивність класифікації залежить від вибору єдиних ознак, за якими вона відбувається. Нечіткість такого вибору є типовою помилкою молодих дослідників і заважає їм усвідомити та чітко охарактеризувати зміст явищ і процесів, що вивчаються.

Абстрагування та конкретизація. Під абстрагуванням розуміють процес уявного відокремлення певної властивості або ознаки предмета з метою більш глибокого його вивчення.

Існує два види абстракцій: узагальнююча та ізолююча. Один вид абстракцій здійснюється шляхом виділення у багатьох предметах загальних однакових рис. Інший вид абстракцій не потребує вивчення багатьох предметів, бо дослідник аналітично вирізняє потрібну властивість одного з предметів і фіксує на ній увагу.

Граничним випадком абстрагування є **ідеалізація**. Вона ґрунтується на послідовному максимальному ізолюванні досліджуваної властивості від супутніх факторів, внаслідок чого створюються уявні ідеальні об'єкти, що не існують у педагогічній реальності.

Конкретизація є процесом сходження від абстрактного до конкретного, що дає можливість більш точно охарактеризувати об'єкт, що вивчається, урахувати структурні та функціональні зв'язки його компонентів.

Моделювання. Модель - це штучна система, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується. Є два типи моделей: як зразок для повторювання та як заміник об'єкта для спрощення його досліджування. Побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його. Це сприяє упорядкуванню і систематизації інформації про нього.

Кожна модель має фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення. Дрібні фактори, зайва деталізація, другорядні явища ускладнюють саму модель та заважають її теоретичному дослідженню.

Залежно від засобів побудови моделі розподіляються на матеріальні та уявні.

До матеріальних належать моделі, що зроблені з якоїсь речови-

ни. За їхньою допомогою вивчається структура, характер, сутність об'єкта.

До ідеальних віднесено наочно-образні, вербальні, знакові (символічні) та математичні (перфокарти, програми формули, графіки) моделі.

Всі моделі, як матеріальні, так й ідеальні, можуть бути створені внаслідок глибокого розуміння функцій і властивостей, які вони моделюють. Модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі.

Уявний експеримент (мислений). У такому експерименті на основі теоретичних і емпіричних знань створюється ідеальний об'єкт, який далі співвідноситься з педагогічною дійсністю та імітує ті ситуації, що могли б мати місце в реальному експерименті. Уявний експеримент є ефективним методом планування та осмислення дослідної роботи, що дає змогу виявити найважливіші для наукового пізнання зв'язки об'єкта вивчення.

В уявному експерименті виділяють три етапи:

- 1) формулювання завдань і створення експериментальної ситуації;
- 2) формування уявної моделі експерименту;
- 3) прогнозування та аналіз можливих експериментальних результатів.

Уявна ідеалізація долає просторові, структурні й часові межі реального експерименту, що дає можливість глибше проникнути у сутність дійсності, що вивчається, зрозуміти її внутрішні рушійні сили.

8.2. Методи емпіричного рівня дослідження

До емпіричного рівня наукового пізнання належать види робіт, що безпосередньо пов'язані з вивченням педагогічної реальності і забезпечують накопичення, фіксацію та узагальнення вихідного дослідного матеріалу. Провідними серед них є аналіз змісту педагогічної документації та результатів діяльності, педагогічне спостереження, письмове й усне опитування, тестування, експертна оцінка. Отримані за допомогою цих методів дані є основою подальшого теоретичного осмислення педагогічних процесів. Тому емпіричні й теоретичні методи створюють цілісну єдність наукового пізнання, без якої неможливо здійснити педагогічний пошук.

Аналіз змісту педагогічної документації та результатів діяльності. Педагогічні документи охоплюють рукописи, друковані видання та магніто- і відеозаписи. Їх можна поділити на дві групи.

Першу групу складають документи, що були підготовлені без участі дослідника: протоколи педагогічних рад, предметних

комісій, конференцій, батьківських зборів, екзаменів тощо. До них належать звіти, щоденники вчителя і учнів, записи академ-концертів, сценарії виховних заходів. Така статистика є цінним свідченням про рівень організації навчально-виховного процесу, його ефективність.

Другу групу складають документи, що були підготовлені за дорученням дослідника: творчі роботи учнів, їхні реферати, фіксація поглядів учителів і батьків на ту чи іншу педагогічну проблему тощо. У роботі з цією групою документів необхідно впевнитися в їх надійності та достовірності, знати з якою метою вони були підготовлені, бо подані матеріали бувають іноді дещо перекрученими.

Документи, як правило, лише висвітлюють певне педагогічне явище без його характеристики чи оцінки. Але таке об'єктивне знання вельми важливе для розуміння контексту зафіксованої ситуації і дає досліднику необхідний первісний матеріал.

Специфічну групу складають так звані офіційні документи, що охоплюють державні постанови з питань культури та освіти, архівні матеріали, листи на радіо і телебачення, газетно-журнальну періодику та ін. Вони дають досліднику соціологічну інформацію, яка є необхідною для обґрунтування та констатації багатьох педагогічних проблем.

Аналіз документів може бути якісним і кількісним. Якісний аналіз передбачає описання документів, їх класифікацію та інтерпретацію. Кількісний аналіз визначається поняттям "контент-аналіз" чи "кількісна семантика". За його допомогою можна встановити частоту використання певних термінів, виступів окремих персоналій, висловлених ідей тощо. Успішність цього методу залежить від точності визначення одиниці аналізу, конкретності вихідної позиції дослідника та мети його пошуку.

Методи аналізу результатів діяльності мають назву **проективних методів**. Їхнє використання у педагогічних дослідженнях є суттєвим і необхідним, бо саме на основі цих методів можна дійти висновку щодо реальних мотивів, позицій, потреб, цілей особистості. Відомо, що в процесі діяльності виявляються особливості внутрішньої життєвої сфери суб'єкта, які він не завжди висловлює вербально. Тому в педагогічних дослідженнях результати опитування респондентів важливо зіставляти і підтверджувати проективними методами.

Проективними методами вивчаються результати таких творчих завдань:

- **конструктивних** (намалювати картинку, написати оповідання на задану тему, пояснити неясні малюнки);
- **додаткових** (придумати закінчення історії, мелодії, її акомпанемент тощо);
- **експресивних** (інсценувати пісню, придумати сюжет гри);

- **рольових** (участь в ігрових ситуаціях, драматизаціях, театралізованих постановках).

Важливо мати на увазі труднощі, що нерідко виникають при використанні проєктивних методів. Вони пов'язані з інтерпретацією отриманих результатів, що мають децю суб'єктивний характер, та можливістю безпосередньо спостерігати лише невеличку кількість досліджуваних.

Педагогічне спостереження. Спостереження є одним з основних методів наукового пізнання, що ґрунтується на безпосередньому та опосередкованому сприйманні педагогічних явищ. Наукове спостереження від побутового відрізняється цілеспрямованістю, послідовністю і фіксацією отриманих результатів. Так, воно завжди визначається певною пошуковою ідеєю і має чітку визначену мету. Разом з метою уточнюється програма спостереження, що охоплює план роботи, засоби і техніку відбору потрібних даних, критерії їх оцінки. Адекватність сприймання педагогічних явищ передбачає ведення протоколів спостереження, що можуть бути доповненими аудіо- і відеозаписами.

Отже, дослідник має знати, що він хоче вивчати, які результати очікує, як буде реєструвати та аналізувати педагогічні процеси. Така планованість допоможе уникнути елементів випадковості, властивих звичайному психічному акту спостереження. Недооцінка вихідної теоретичної позиції часом призводить лише до зовнішнього висвітлення педагогічної реальності, до накопичення фактів без їх пояснення, що не сприяє створенню бази для розкриття сутності явищ, які спостерігаються.

Як і кожний метод наукового дослідження, спостереження характеризується своїми особливостями. Позитивним є те, що воно дає фактичний матеріал про природний перебіг педагогічних процесів. Утім слід вказати на певний суб'єктивізм інтерпретації отриманої інформації, а також доступність лише вибіркової перевірки. Щоб переконатися у правильності зроблених висновків щодо спостереження, застосовуються такі прийоми:

- проведення кількох спостережень із зіставленням добутих даних;
- порівняння результатів спостереження з думками практичних працівників (адміністрація школи, вчителі, вихователі);
- використання так званої конкурсної оцінки, тобто дискусійного обговорення результатів спостереження;
- суворі фіксації процесу дослідження.

Спостереження класифікують за ознаками способів і тривалістю їх проведення.

За способами проведення вирізняють такі види спостережень: безпосереднє та опосередковане; причетне та непричетне. Наприклад, дослідник спостерігає сам, розкриває свої наукові завдання,

вступає зі спостерігачами в контакт (безпосереднє, відкрите, причетне спостереження); або не повідомляє своїх цілей, спостерігає ненавчально з боку, користується прихованою камерою (непричетне, приховане спостереження). Використання даних, отриманих з повідомлень інших осіб (учителів, вихователів, директорів шкіл, батьків), звітної інформації (педагогічних характеристик, матеріалів педагогічних читань, магнітно- і відеозаписів) належить до опосередкованого спостереження.

Залежно від тривалості вирізняють довготривале і короткотривале, безперервне і дискретне спостереження. Короткотривале спостереження проводиться протягом нетривалого часу. Якщо воно переривається і регулярно повторюється через певний проміжок часу, його називають дискретним. Безперервне спостереження передбачає постійне, детальне вивчення педагогічного процесу для одержання цілісного уявлення про нього. Як правило, воно буває довготривалим, тобто відбувається тривалий період.

У педагогіці окремо виділяють метод **самоспостереження**, який дає можливість проникнути у внутрішню сферу життєдіяльності особистості "її очима", що потребує розроблення відповідної інструкції. Результати самоспостереження, які мають суб'єктивну забарвленість, завжди порівнюють з більш об'єктивними даними педагогічного спостереження, а також з дослідними матеріалами, добутими іншими науковими методами (опитування, експеримент тощо).

Опитування. Ця група методів охоплює бесіду, інтерв'ю, анкетування. Всі вони характеризуються спільною ознакою: за допомогою методів опитування дослідник дізнається про власні судження, мотиви дій, потреби, інтереси, позиції, погляди, смаки респондентів. Ефективність отримання усних і письмових висловлювань залежить від бажання опитуваних відповідати на поставлені запитання і від рівня їх підготовки до спілкування з дослідником на певну тему. Тому в процесі опитування необхідно створювати доброзичливу атмосферу, що спонукає до щирих відповідей, викликає довірливе ставлення співрозмовників один до одного.

У процесі **бесіди** опитуваних і дослідник виступають активними учасниками діалогу, в якому відбувається взаємний обмін думками. Бесіда проводиться у вільній формі. Дослідник лише визначає загальну тему, основні етапи та межі її обговорення, окреслює центральні питання і висуває для себе припущення щодо можливих результатів опитування.

На відміну від бесіди, **інтерв'ю** є системою заздалегідь підготовлених запитань, які дослідник ставить опитуваному, утримуючись від власних коментарів. Отже, інтерв'юер не впливає на думку свого співрозмовника.

За кількістю учасників виділяють індивідуальне та групове інтерв'ю. Інтерв'ю, в якому одночасно беруть участь кілька опитуваних, проводиться у тих випадках, коли виникає потреба порівняти різні підходи до обраної проблеми, провести її дискусійне обговорення.

За формою інтерв'ю буває **стандартним** (відбувається суворо за розробленим текстом), **творчим** (дозволяє певну свободу запитань та відповідей на них), **глибоким** (межує з особистісно-довірливою бесідою).

У проведенні інтерв'ю досліднику треба уникати таких типових помилок:

- ситуаційних (невірно вибрано місце та час розмови, опитуваного не попереджено, він поспішає, не може зосередитись);

- соціологічних (вік інтерв'юера викликає заперечення опитуваних, у розмові дослідник припускається мовленнєвих огріхів, не володіє технікою опитування);

- психологічних (інтерв'юер має упереджувальне ставлення до опитуваного, оцінює добуті результати за стереотипом, навіть нейтральні відповіді сприймає тенденційно).

Щоб подолати психологічну настороженість до проведення опитування, залучають одного з учасників опитування. Після попереднього інструктажу він виступає в ролі інтерв'юера.

Широко вживаним є метод **анкетування**, що проводиться у вигляді письмового опитування. Різноманітні види анкетування групуються за кількома ознаками: за кількістю охоплення опитуваних (повне і вибіркове); за характером спілкування (особисте і заочне); за формою здійснення (групове та індивідуальне); за способом вручення анкет (поштове і роздавальне).

Повне анкетування передбачає опитування всієї генеральної сукупності респондентів. Вибіркове, яке найчастіше практикується у педагогіці, охоплює лише частину опитуваних. За умов особистого анкетування опитуваний безпосередньо контактує з дослідником, що гарантує повернення анкет, дає можливість контролювати процес їх заповнення. Під час заочного анкетування опитувані дають відповіді у відсутності дослідника, що часом приводить до помилок. Групове опитування проводиться одночасно з багатьма респондентами. Саме це надає популярності анкетуванню як методу збору значного обсягу матеріалу при мінімальних витратах часу. В індивідуальному анкетуванні опитування проходить з кожним респондентом по черзі. Роздавальне анкетування передбачає особисте вручення опитувального листка, а поштове - його розсилку, що розширює межі вибірки, але знижує відсоток повернення анкет.

Структура анкети, як правило, складається з трьох частин: вступної, основної, демографічної ("паспортички").

Вступна частина містить звернення до респондента, в якому вказується наукова установа, що проводить дослідження, завдання анкетування, гарантії анонімності відповідей, правила заповнення анкет. Ця частина може викладатися дослідником в усній формі перед початком анкетування.

Основна частина складається з низки запитань, які дають інформацію про певні факти, події, мотиви, думки, оціночні судження респондентів у галузі досліджуваної проблеми.

Демографічна частина визначає паспортні характеристики опитуваних: вік, освіта, кваліфікація тощо. Її призначення полягає в тому, щоб визначати репрезентативність отриманого матеріалу. Ця частина може розміщуватись як у кінці, так і на початку анкети.

Запитання основної частини анкети розподіляються на такі види: **відкриті**, **закриті** та **напівзакриті**; **прямі** та **непрямі**.

До **відкритих** запитань належать такі, що передбачають довільну форму відповіді, нічим не регламентують її ракурси. Вони дають досліднику цікавий різнобічний матеріал, але водночас є незручними для обробки. Відповіді респондентів на них бувають недостатньо конкретними і віддаленими від теми опитування.

З метою зменшення цих недоліків в анкету разом з відкритими вводять закриту форму запитань, формулювання яких містить певні варіанти відповідей, один чи кілька з яких має вибрати респондент.

Найпростішим видом закритих запитань є дихотомічні, в яких опитуваний має відповісти лише "так" або "ні". При цьому необхідно, щоб серія закритих запитань передбачала однакову кількість позитивних та негативних відповідей.

Більш складним є вид запитань з так званим "віялом відповідей", що можуть бути різними за змістом або тільки за інтенсивністю оцінки (наприклад: "дуже задоволений", "задоволений", "байдужий", "не задоволений", "зовсім незадоволений").

У тому випадку, коли, крім запропонованих відповідей, існує така графа, як "Інше", в якій респондент може висловити свою власну незапрограмовану думку, запитання називається напівзакритим. Ця форма поєднує можливості відкритих і закритих запитань, а тому досить часто використовується в анкетах.

Стандартизована низка відповідей, як правило, визначається балами ("дуже задоволений" - 5, "задоволений" - "4" і т.д.), що дає можливість не лише якісно, а й кількісно проаналізувати результати опитування, вирахувати середнє арифметичне тощо.

Всі запитання анкети розділяються на прямі та непрямі.

Пряме запитання передбачає отримання безпосередньої інформації щодо проблеми дослідження і формулюється в особистісній формі: "Що Ви думаєте...", "Яке Ваше ставлення до..." та ін.

Непрямі запитання складають дослідний матеріал через серію опосередкованих запитань, які розкривають типові думки опитуваних у межах предмета, що вивчається.

Можна виділити і таку класифікацію запитань, як запитання про факти, події, випадки та запитання про мотиви дій, їх причини, оцінки, а також конкретні запитання про реальні ситуації та уявні запитання (наприклад: "Уяви собі, що...").

Вибір та формулювання запитань анкети мають відповідати таким правилам:

- не використовувати запитань "про всяк випадок", що не стосуються проблеми дослідження, а тому ускладнюють обробку результатів;

- не вживати таких запитань, які можуть викликати негативне ставлення опитуваних до дослідника, небажання відповідати;

- подавати запитання у такій формі, яка передбачає однозначне тлумачення його змісту та спонукає до лаконічної відповіді;

- дотримуватися співвідношення запитань, що мають бути взаємозумовленими і створювати певну систему.

Після складання серії запитань анкети треба перевірити у пробному дослідженні на невеличкому масиві опитуваних, що дає можливість уточнити запитання, відкинути невдалі формулювання, внести необхідні корективи у зміст та послідовність збору інформації.

Типові недоліки, що зустрічаються в анкетах, соціологи пояснюють так:

опитувані відмовились відповідати на поставлені запитання.

(Можливі причини: не зрозуміли завдань дослідження; не була гарантована анонімність анкетування; залишилися недостатньо чіткими правила заповнення анкети;)

- багато респондентів дали відповіді: "не знаю", "не зрозумів". (Можливі причини: рівень підготовки опитуваних нижче, ніж передбачав дослідник; запитання сформульовано не конкретно і занадто складно);

- відповіді надмірно довгі, розпливчасті, з недоречними примітками. (Можливі причини: нечітке формулювання запитань; недостатня кількість варіантів відповідей; відсутність такої графі, як "Інше");

- переважна більшість опитуваних відповідає однаково. (Можливі причини: формулювання запитань стандартне; запитання нецікаві для респондентів, тому вони не вважають за потрібне висловлювати власну думку з цього приводу; зміст та формулювання запитань не спрямовані на вивчення різних точок зору; запитання подані занадто гостро, що насторожує респондентів і заважає їм бути відвертими).

Специфічним методом музично-педагогічного дослідження є **звукова анкета**, яка широко використовується з метою вивчення

мистецьких смаків, інтересів і уподобань респондентів. Її основу складає показ окремих фрагментів, що репрезентують слухачам зразки музичних творів. У такий спосіб навіть аматори, які не мають спеціальної підготовки, можуть висловити своє ставлення до того чи іншого типу музики, ідентифікувати почутий зразок з відповідним видом музичного мистецтва й оцінити його за певною шкалою.

Звучання кожного фрагмента не повинно перевищувати 1-2 хвилини, що зумовлено обмеженням часом анкетування (не більше 1,5 години). Фрагментарне звучання можна вважати доцільним і в тих випадках, коли музичний твір добре знайомий респондентам, а тому досить невеличкого уривка для нагадування, і в тих, коли слухачам пропонується незнайома чи малознайома музика. Згідно із закономірностями художнього сприйняття досягнення всього твору в його цілісності є неможливим з першого разу, а прослуховування фрагмента дає основу зафіксувати своє оцінне ставлення до такої музики.

Тест. Це система психолого-педагогічних завдань, спрямованих на дослідження окремих рис і властивостей людини.

Існує кілька класифікацій тестів. За природою оцінювання якостей їх поділяють на три основні категорії: тести: успішності, тести здібностей та індивідуальні тести.

Тести успішності застосовуються для визначення рівня знань або вмінь, фактично здобутих індивідом у певній галузі навчальної чи професійної діяльності.

На відміну від тестів успішності, призначення яких полягає в оцінці вже наявних знань або вмінь, **тести здібностей** прогнозують той рівень знань або вмінь, досягнення яких є імовірним для досліджуваного за певних умов навчання. За своїм змістом тести здібностей поділяються на дві підгрупи: тести загальних здібностей, або тести інтелекту, і тести спеціальних здібностей, до яких належать тести, орієнтовані на вивчення музичних здібностей.

Індивідуальні тести призначені для виявлення й оцінювання якостей темпераменту та характеру особистості. Оскільки індивідуальні тести спрямовані на виявлення поведінки, типової для певної особи, досліджуваній має дати не швидко та правильну відповідь, як у тестах успішності й тестах здібностей, а широко, правдиво викласти факти, точно виконувати інструкції тощо. Крім того, діагностичне завдання в індивідуальних тестах може розкриватися досліджуваному (прямий підхід) або приховуватись від нього через систему опосередкованих запитань (непрямий підхід), бо йдеться про суб'єктивні мотиви поведінки, внутрішню позицію індивіда, оцінку тих рис і якостей особистості, що з усією очевидністю або схвалюються або, навпаки, засуджуються прийнятими суспільними нормами.

Конструкції індивідуальних тестів поділяються на дві основні групи: тести **об'єктивного оцінювання поведінки та самоописові тести**. У тестах об'єктивного оцінювання поведінки джерелом інформації про певну рису особистості служить реальна поведінка досліджуваного в процесі тестування. У самоописових тестах роль джерела інформації виконують повідомлення досліджуваного про типову для нього форму поведінки, психічний стан, переживання, настрій, інтерес тощо. Саме такими є переважна більшість тестів, що використовуються, наприклад, у музично-педагогічних дослідженнях. Вони мають форму запитальників тобто складаються з певної кількості запитань, відповіді на які добираються з поданих альтернатив.

Неодмінними вимогами до тестування є такі:

- **обов'язковий для всіх досліджуваних комплекс випробувальних завдань;**
- **чітка стандартизація зовнішніх умов, у яких здійснюється тестування;**
- наявність більш-менш стандартної (фіксованої) системи оцінювання та інтерпретації одержуваних результатів;
- під час оцінювання досліджуваних використання середніх показників результатів тестування. Це зумовлено тим, що тестові оцінки мають не абсолютний, а відносний характер. Вони вказують лише місце, яке посідає досліджуваний щодо відповідної норми.

За формою, в якій подаються завдання, бувають **вербальні й невербальні тести**. Вербальні - побудовані на основі завдань, виражених, у словесній формі, а невербальні - у формі різноманітних наочних і слухових образів.

Щодо співвідношення форми завдань та форми, в якій подаються відповіді, розрізняють тести **багаторазового вибору та проєктивні тести**.

Найпростішими є запитання з альтернативними відповідями "так" чи "ні" (відповідно 1 чи 0 балів). Більш складним є запитання, що передбачає вибір досліджуваним правильного варіанта відповіді серед багатьох запропонованих. Повнішу інформацію про рівень підготовки або розвитку досліджуваного дає тест, запитання якого розраховані не на один, а кілька правильних відповідей (багаторазовий вибір). Він наближається до так званого тесту з конструюванням відповіді, тобто для відповіді на запитання треба скласти окремі запропоновані елементи. До цього ж виду тестів належать такі, в яких треба доповнити (доконструювати) готову відповідь (пропущені слова, знаки, букви, ноти тощо).

Формулювання запитань та відповідей до них мають бути лаконічними, чіткими, точними, орієнтованими на характеристику якості досліджуваного, яка вивчається.

При проведенні тестування досліджуваний має зафіксувати свої відповіді у такій формі, яка полегшує підрахунок отриманих даних, складання таблиць, оцінку результатів опитування. Залежно від виду теста використовуються різні засоби фіксації відповідей: тестові картки, бланки, в яких відповідь фіксується записом потрібного номера, знаком "плюс" або "мінус", відповідною цифрою тощо; картки з тестами, в яких треба заповнити пропуски, внести доповнення; картки, що заповнюються за допомогою технічних засобів.

Оскільки тести дають можливість кількісної обробки даних дослідження, вони характеризуються такими поняттями, як надійність та валідність. Надійність - це ступінь стабільності оцінок при тестуванні одних і тих самих досліджуваних. Цей показник визначається коефіцієнтом кореляції. Валідність за змістом є ступенем представлення у тесті знань і вмінь, передбачених програмою викладання відповідного навчального предмета.

Окремий вид тестів складають **проєктивні методики**. Наприклад, тести Роршаха. Вони передбачають інтерпретацію досліджуваними багатозначних малюнків, аморфних зображень і спрямовані на виявлення тенденцій, нахилів, емоційного стану та інших якостей особистості.

Експертна оцінка. За допомогою методу експертної оцінки (методу рейтингу) досліджуються педагогічні проблеми, що не піддаються формалізації. Цей метод поєднує опосередковане спостереження і опитування, які пов'язані з залученням до оцінки явищ, що вивчаються, найкомпетентніших фахівців. Спеціально підібрана група експертів доходить висновків на основі логіко-інтуїтивного аналізу з використанням порівняльної оцінки фактів. Від простого збору відгуків і думок метод експертних оцінок відрізняється чіткою та цілісною програмою оцінювання, застосуванням шкали кількісного аналізу і певних критеріїв виставлення балів.

Відбір групи експертів має відповідати таким вимогам: компетентність у певній галузі знань; креативність, тобто здатність вирішувати складні завдання, творчо підходити до справи; позитивне ставлення до участі в експертизі; відсутність конформізму, схильності до впливу чужих думок; аналітичність і широта мислення; дотримання норм етики наукових взаємин; самокритичність.

Використання методу експертних оцінок передбачає вибір досить точної та зручної системи оцінок й відповідних шкал, що упорядковують судження і дають можливість замінити їх числами. Крім того, необхідним є розробка документа, в якому вказується склад і завдання групи експертів, їх обов'язки і права, керівник експертизи.

За допомогою методу експертної оцінки можна виявляти рівень освіченості, вихованості й розвитку учнів, характеризувати педагогічну майстерність учителів, установлювати альтернативні варіанти рішення того чи іншого педагогічного завдання, визначати якість програм, методичних посібників, технічних та інших засобів навчання, прогнозувати педагогічні явища і процеси тощо.

Різновидом експертизи є метод педагогічного консиліуму - колективна оцінка наявних даних особистості та визначення прогнозу її подальшого розвитку. Учасниками консиліуму, як правило, виступають експериментатор, класний керівник, учителі та інші працівники школи (лікар, організатор виховної роботи та ін.), котрі, за визначеними ознаками, оцінюють певну досліджувану якість школяра.

Експертна оцінка має розраховуватися за такою методикою. Спочатку всі експерти виставляють свої оцінки за кожним показником A_i згідно з наданим списком. Далі визначається середня оцінка за кожним показником. Загальна експертна оцінка (O) розраховується за формулою

$$O = B_1 \cdot A_1 + B_2 \cdot A_2 + \dots B_k \cdot A_k,$$

де B_i - вага (значущість), яка надається кожному показнику A_i (також за експертною оцінкою) як відсоток, або відповідна доля одиниці $B_1 + B_2 + \dots B_k = 1$.

Для спрощення можна всі ваги прийняти однаковими.

Педагогічний експеримент - це важливий і трудомісткий етап педагогічного дослідження, що має складну структуру та здійснюється за допомогою групи методів емпіричного пізнання. Основна мета експерименту полягає у перевірці теоретичних положень, підтвердженні робочої гіпотези та більш широкому і глибокому вивченні теми дослідження. Тому експеримент вважається одним із головних способів одержання нового педагогічного знання.

Педагогічний експеримент визначають як науковий дослід або спостереження досліджуваного явища у спеціально створених умовах, які дають змогу стежити за його перебігом, керувати ним, відтворювати щоразу при повторенні цих умов. Звідси випливає, що експериментом є дослідження педагогічного процесу шляхом внесення в нього принципово важливих змін відповідно з поставленими завданнями та висунутою гіпотезою. Це дає можливість розкрити відношення між явищами, що вивчаються, і описати їх якісно та кількісно. Суттєвою ознакою експерименту виступає активне втручання дослідника в об'єкт педагогічного пошуку.

Оскільки на педагогічний процес, що досліджується, впливає багато факторів (наприклад, склад учнів, методи навчання й вихо-

вання, умови їх використання), важко уявити як окремо діє кожний з них. Для цього треба змінити один з факторів (той, який вивчається), а інші залишити такими, як були, і зафіксувати зміни, що виникли у досліджуваному явищі. В умовах експерименту фактор, яким дослідник планомірно маніпулює, називається активним, а ті, що залишилися незмінними, пасивними.

За умовами проведення експерименти класифікують на природні та лабораторні, а за ознаками мети - на констатуючі (діагностичні, контрольні), пошукові та формуючі (перетворювальні).

Природний експеримент проводиться в звичайній, "природній" обстановці навчально-виховного процесу, яку дослідник не може принципово змінювати введенням нового фактора педагогічного впливу. Це обмежує можливості експериментального пошуку. Втім одержані результати є готовими для безпосереднього впровадження у педагогічний процес.

Лабораторний (штучний) експеримент здійснюється шляхом ізолювання явища, що вивчається, до такого ступеня, котрий дає змогу найповніше дослідити дію активного фактора педагогічного впливу. Ця форма експериментальних занять проходить у строго визначених і контрольованих умовах з відхиленням від усталених вимог традиційного навчально-виховного процесу (змісту дидактичного матеріалу, робочого плану, часових обмежень та ін.). Завдяки зазначеним умовам дослідник може маніпулювати з незалежними змінними (активними факторами) та ізолювати педагогічні явища, що вивчаються (залежні змінні), так, аби вони виявилися найбільш чітко і дали матеріал для надійних вимірів. Разом з тим штучність лабораторного експерименту, умови його проведення не дають змоги переносити отримані результати у навчально-виховний процес без додаткової їх перевірки в природних експериментах.

Констатуючий (діагностичний) експеримент спрямований на вивчення педагогічного явища в умовах дії існуючого складу факторів, тобто тих, які були визначені до експерименту і не змінювались. Останнє зауваження свідчить, що цей емпіричний процес не є в повному значенні експериментом. Тому його нерідко називають констатуючим або діагностичним зрізом даних про стан досліджуваного педагогічного явища. Констатуючих зрізів може бути кілька: початковий, проміжний, кінцевий. Враховуючи те, що проміжний і кінцевий зрізи використовуються з метою перевірки результативності експериментальних педагогічних дій, їх визначають також як контрольні.

Пошуковий експеримент - це особливий вид експерименту, під час якого дослідник не знає факторів, що впливають на педагогічний процес, і проводить його розвідку для одержання первинної інформації. В педагогіці такий експеримент зустрічається досить рідко.

Формуючий експеримент є основним видом дослідження реальних педагогічних явищ, мета якого полягає в тому, щоб довести, завдяки впливу яких активних факторів можна досягти потрібних результатів навчально-виховного процесу.

Підготовка формуючого експерименту передбачає дотримання такої послідовності дій: розробка плану-програми, вибір засобів проведення експерименту та виміру його результатів, обробка та аналіз експериментальних даних, установлення адекватності одержаних висновків педагогічної реальності.

План-програма містить назву теми, формулювання робочої гіпотези, методику експерименту, перелік необхідних матеріалів, список виконавців, календарний план роботи. В його основу покладена методика - система способів чи прийомів виконання ефективного педагогічного дослідження. Методика зумовлюється метою та завданнями експерименту, вибором активних факторів, потрібними вимірами, перебігом аналізу педагогічного явища.

Конче важливим у плануванні експерименту є вибір незалежної змінної (причини) та залежної змінної (наслідку). Їх причинно-наслідкові відношення розкриваються в гіпотезі, але для експериментального вивчення зв'язок змінних (залежних і незалежних) має бути операціоналізованим - переведеним з теоретичної форми припущення на емпіричний рівень. Це вимагає конкретизації, що саме і як буде спостерігатися та перевірятися в складних реальних педагогічних процесах, які факти і як вони будуть збиратися. Адже у процесі операціоналізації осягаються ті суттєві відношення, що конкретизують проблему і гіпотезу її розв'язання.

Існує дві структури експериментального дослідження: паралельна та послідовна. Оскільки об'єкти педагогічних досліджень (учні, класи тощо) постійно змінюються у навчально-виховному процесі, з ними не можна проводити експеримент двічі: спочатку без введення активного фактора впливу, а потім з ним. Адже ті самі учні у повторному експерименті будуть дещо іншими. Тому в практиці педагогічних досліджень, як правило, використовується **паралельний експеримент**: обираються по можливості два однорідних об'єкти (наприклад, два класи чи групи) - експериментальний і контрольний. В експериментальній групі вводиться в дію активний фактор впливу, а в контрольній групі навчальний процес залишається незмінним. Спостерігаються і зіставляються два об'єкти, причому, як і до початку експерименту, так і після нього. Це дає можливість порівняти вихідні та кінцеві характеристики досліджуваного педагогічного явища і таким чином довести ефективність проведеного експерименту - дії активного фактора.

Дані паралельного експерименту мають бути чітко фіксованими, для чого їх треба описувати як для експериментальної так і контрольної групи за такими показниками:

- початкові дані про вихідний стан явища, що досліджується;
- статистичні характеристики початкових даних;
- описання умов педагогічного процесу;
- кінцеві дані після проведення експерименту;
- статистичні характеристики кінцевих даних.

Для підвищення об'єктивності результатів дослідження, а також виключення впливу особливостей того чи іншого класу проводиться перехресне вивчення, під час якого почергово змінюються контрольні на експериментальні класи.

Умовою одержання об'єктивних даних є вирівнювання експериментального та контрольного об'єктів за тими факторами, що можуть впливати на результати дослідження (наприклад, рівень успішності в класі, вік учнів, рівень їхньої попередньої підготовки, умови проведення навчально-виховного процесу тощо).

В окремих випадках, як виняток, проводиться **послідовний експеримент**, що ґрунтується на вивченні одного й того ж об'єкта двічі: без введення активного фактора впливу і з його введенням. Тому необхідно довести, що в першому варіанті експериментальних дій характеристики об'єкта не змінилися, тобто дії виявилися нерезультативними. А в другому - введення певного експериментального фактора змінило ситуацію, про що свідчить ефективність педагогічного впливу.

Можливим є також **псевдопаралельний експеримент**, під час якого порівнюються дані аналогічних об'єктів, отримані минулого року (без введення активного фактора) й дані поточного року (з його введенням). Використання такого експерименту потребує пояснення, що умови, в яких відбувалася експериментальна робота, були однаковими, тобто пасивні фактори не зазнали змін упродовж цього часу. Планування псевдопаралельного експерименту можна вважати виправданим, коли бракує кількості учнів для формування контрольної групи.

Важливо підкреслити, що будь-який вид педагогічного експерименту буде результативним, якщо його сплановано відповідно до вимог вірогідності, надійності, репрезентативності здобутих даних. Можливість досягнення цього закладається вже на підготовчому етапі, коли обираються залежні й незалежні змінні, кількість досліджуваних, обсяг та характер потрібних результатів, засоби та методика їх якісного аналізу та кількісної обробки.

8.3. Якісна та кількісна характеристика результатів педагогічного дослідження

Проблема виміру виникає завжди, коли наука досягає такого рівня розвитку, за яким стає можливим математичними засобами кількісно оцінювати предмети і процеси дослідження, точно

аналізувати й прогнозувати їхні прояви. У наступних параграфах, де розглянуто питання виміру результатів педагогічних досліджень, пропонується мінімум знань, необхідних для розуміння й аналізу одержуваних експериментальних даних у галузі педагогіки. Втім для більш повного ознайомлення з методами їх кількісного опрацювання необхідно звернутися до спеціальної літератури.

Педагогічне дослідження спрямоване на оцінку результатів педагогічних впливів, що залежать від характеристик як самого об'єкта впливу, так і чинника, що впливає на нього. Для одержання даних про якісні і кількісні зміни, що відбулися, важливо мати вихідні якісні та кількісні характеристики як самого об'єкта, так і чинника впливу. За умови якісного підходу дослідник користується словесними визначеннями сторін об'єкта, які він вивчає (тобто називає і оцінює їх), а за умови кількісного - числами. Ці два види характеристик взаємозалежні, взаємопов'язані і не можуть розглядатися самостійно один без одного. Тому необхідно ще до проведення експерименту чітко усвідомити, які саме якісні та кількісні параметри об'єкта і впливу на нього використовуватимуться.

Складність такого завдання зумовлена тим, що педагогічні процеси завжди мають імовірний характер, бо зв'язки між причиною і наслідками не є однозначними, залежать від багатьох факторів, які не можна передбачити наперед і повністю врахувати. Наприклад, результат навчально-виховного впливу на одного учня буде позитивним, а на другого - негативним або нейтральним, що не дає змоги характеризувати й прогнозувати успішність педагогічних дій за окремими випадками. Крім цього, педагогічні дослідження часом лише опосередковано характеризують ознаки явищ, що не піддаються прямим вимірам. Так, знання не вимірюються безпосередньо, їх визначають за кількістю правильних відповідей, що є досить умовною оцінкою. Тому проведення педагогічних досліджень потребує використання методів математичної статистики.

Ще до початку експерименту важливо мати попередні дані, які уможливають характеристику його результатів, тобто мати відомості про об'єкт і той його бік, що вивчається, про експериментальний чинник та супутні чинники, що є незмінними. Для кожного компонента цього ланцюжка необхідна досить повна вихідна якісна характеристика у вигляді словесного опису, а для досліджуваного боку об'єкта і чинника впливу на нього бажано мати ще кількісну (наприклад, бальну) і статистичну характеристики, одержані шляхом розрахунків даних проведених вимірів.

Якісний аналіз результату впливу є описом змін досліджуваних властивостей об'єкта, що помітні в процесі їх кількісно виражених

змін. Наприклад, інтенсивності, швидкості, сили, швидкодії, підвищенні, зниженні, посиленні, послабленні тощо. Проте тільки словесних характеристик змін того, що спостерігається замало для здійснення багатьох практичних завдань, а тому необхідно знати ці зміни. Такі оцінки, як "більше-менше", "нижче-вище" досить відносні та недостатні (наприклад, для обґрунтованого порівняння і вибору кращого варіанта педагогічного впливу з двох можливих). Для цього потрібні розрахунки і кількісні дані.

Щоб їх отримати треба:

- чітко визначити ознаки об'єкта, що можуть бути зафіксовані в певних одиницях вимірювання (балах, кількості відповідей, виконаних завдань, витраченого часу, подій, що відбулися, тощо);
- розробити експериментальну методику, яка дає можливість враховувати прояви ознак потрібних якостей (тести, опитувальні листки);
- вибрати результати експерименту у вигляді кількості спостережень і зведення їх для обчислення в таблиці, графіки;
- обрати доцільний для певного педагогічного явища спосіб розрахунків (відсотки, середнє значення, межі відхилень від середніх значень, дисперсія, коефіцієнт кореляції та ін.);
- подати кількісні результати у такій формі, що забезпечує можливість їх педагогічної інтерпретації, взаємозв'язку якісної та кількісної оцінок.

Таким чином, ще раз підкреслимо, що вже на початку дослідження треба знати, які параметри педагогічного об'єкта вивчатимуться, методику їх актуалізації, засоби збору та фіксації спостережень, техніку розрахунку. Інакше кажучи, розробку експериментальної методики важливо розпочинати з передбачення кінцевого результату (який зазначено у гіпотезі). Саме йому мають підпорядковуватися всі попередні дослідні процеси.

Вимірами називають установлення певних відповідностей, з одного боку, між явищами, що вивчаються, а з другого - між числами, що їх характеризують. Вони здійснюються на основі обраної одиниці вимірювання і починаються з побудови шкал. Щодо вибору засобу педагогічних вимірів, то він зумовлюється характером отриманих у процесі експерименту даних, тобто тим, що вимірюється. Відповідно до цього використовуються чотири вимірювальні шкали: найменування, порядок (ранги), інтервали і відношення.

Шкала найменувань - найпростіша серед усіх. Вона складається шляхом групування варіантів ідентичних предметів у класи відповідно до якоїсь загальної ознаки. Таким класам для стислості та ідентифікації часто присвоюють не назви, а знаки - цифри. Наприклад, можна позначити варіанти учнів, що вміють грати на

фортепіано, цифрою "1", на скрипці - "2", на баяні - "3", на бандурі - "4", на гітарі - "5" тощо. Присвоєння цифр або чисел не означає якості предметів, їхній розмір, а характеризує різницю у властивостях. Тому ці цифри можна змінювати місцями, групувати, підраховувати, скільки разів вони зустрічаються. Однак їх не можна додавати і віднімати, а можна тільки встановлювати рівність або нерівність, кількість випадків, моду, кореляцію якісних перемінних.

Шкалу найменувань подано у таблиці 9.

Таблиця 9

Шкала найменувань

Варіанти об'єктів (ознак)	1	2	3	4	5
Кількість спостережень до експерименту					
Кількість спостережень після експерименту					

У поданій шкалі різні об'єкти розташовуються за різними ознаками. Такі виміри називають номінальними, оскільки власне вимірювання об'єкта не проводяться.

Деяко більші можливості дає вимірювальна шкала порядку, або рангова, що, як і шкала найменувань, найчастіше використовується в педагогіці, психології, соціології. Порядковий вимір стає можливим, коли в предметах виявляються різні ступені інтенсивності тієї самої ознаки або властивості. Тому, крім рівності або нерівності, можна встановити порядок співвідношення "більше - менше", "краще - гірше". Шкала застосовується, коли необхідно врахувати якісні показники педагогічних явищ, що не мають суворого кількісного означення. Наприклад, якість виконавчої інтерпретації музичного твору, наявність художнього смаку, інтересу до педагогічної професії тощо. Цю шкалу варто розглядати як шкалу оцінок. Її відомим прикладом є шкільні п'ятибальні, дванадцятибальні оцінки. Інтервали між оцінками не визначені. Цифри такого розподілу можна додавати і віднімати, ділити і множити, обчислювати відсотки, розміщати за величиною та рангом, характеризувати нерівність, визначати моду. Проте не можна визначати, наскільки більше або менше відрізняються сусідні ранги шкали.

Можливий варіант такої шкали порядку подано у таблиці 10.

Таблиця 10

Шкала порядку

Варіанти ознаки об'єктів	Мало виражений, низький, поганий	Середньо виражений, середній, задовільний	Яскраво виражений, високий, добрий	Дуже яскраво виражений, дуже високий, відмінний
Кількість до експерименту				
Кількість після експерименту				

На відміну від попередньої шкали найменувань, у цій шкалі різні об'єкти розташовані за однією ознакою.

Вимірювальна **шкала інтервалів** реалізується тоді, коли можна визначити не тільки кількість властивості в предметах (рангова характеристика), але й різницю між ними (інтервали). Така шкала припускає операції визначення "рівно-нерівно", "менше-більше", і що найістотніше - рівності-нерівності інтервалів між рангами. Це дає змогу введення одиниці інтервального виміру, а відтак і можливість виконання всіх арифметичних операцій. Предмету присвоюється номер, кількість одиниць виміру, що, у свою чергу, еквівалентно кількості наявної властивості. Проте особливість такої шкали складається з того, що нульова точка виміру вибирається довільно, за згодою. Це означає невизначеність її початку, тобто повну відсутність цієї ознаки. Виміри проводяться тільки в якомусь діапазоні властивостей. Тому шкали інтервалів дають відповідь на запитання "наскільки більше?", але не дають можливості підтвердити, що одне значення вимірюваної величини настільки-то більше або менше за інше.

Зазначимо, що у педагогічних дослідженнях вибір одиниці виміру є досить складним завданням, що нерідко неможливо вирішити. Наприклад, як кількісно оцінити рівень знань, творчого самовираження, вмінь тощо. У цих випадках необхідно відшукувати непрямі, опосередковані ознаки властивостей, які можна виміряти і з певною припустимістю зіставляти з досліджуваною властивістю.

Для впорядкування шкали інтервалів варто як одиницю виміру використовувати виконане завдання, тест, правильну відповідь на запитання.

Шкала інтервалів показана в таблиці 11.

Таблиця 11

Шкала інтервалів

Ознака, ступінь прояву	1	2	3	4	5	6	7
Кількість спостережень до експерименту							
Кількість спостережень після експерименту							

У шкалі розташовано різні об'єкти за однією кількісною ознакою (наприклад, учні, які відповіли на одне, два, три та більше запитань). Припускаються розрахунки середньої арифметичної, кореляції кількісних перемінних.

Вимірювальна шкала відношень, або пропорційна відрізняється від шкали інтервалів тільки тим, що в ній чітко позначене положення нульової точки відліку, тобто вона не довільна, а вказує на повну відсутність властивості, що вимірюється. Тому відношення номерів, присвоєних об'єктам при вимірюванні, відбивають кількісні відношення властивості. У педагогічних дослідженнях ця шкала використовується дуже рідко через труднощі пошуку вимірювачів відповідних властивостей. Прикладами таких шкал може бути вимір гучності звуку або витраченого часу на розв'язання нової задачі, на запам'ятовування списку слів, нотних тактів. Так, можна говорити, що учні А та Б з нуля часу почали розв'язувати задачу і А розв'язав задачу в 1,3 раза швидше, ніж Б. Шкала припускає виконання всіх операцій математичної статистики. Вона подана у таблиці 12.

Таблиця 12

Шкала відношень

Витрачено час (хвилини)	0	1	2	3	4	5	6
Виконано до експерименту							
Виконано після експерименту							

Зіставлення вимірювальних можливостей розглянутих шкал показує їх істотну різницю. Тому ці шкали поділяють на неметричні (тобто по суті не вимірювальні) і метричні. До неметричних належать шкали найменувань і порядку, що прийнято називати якісними, оскільки вони не підлягають арифметичним операціям. До метричних - шкали інтервалів і відношень, що називають кількісними, вони розраховані на арифметичні операції. Звідси стає зрозумілою важливість вибору одиниці вимірів для кількісного аналізу педагогічних явищ, що вивчаються.

Щоб заповнити метричні вимірювальні шкали, необхідно мати вихідні емпіричні дані про досліджуваний об'єкт у вигляді ряду чисел і певним чином впорядкувати їх. Сукупність усіх значень,

котрі можна добути для вивчення об'єкта, називають генеральною сукупністю, а її частину - вибірковою сукупністю, або вибіркою.

Генеральна сукупність буває або дуже великою, незручною для опрацювання, або недоступною для отримання даних, тому найчастіше використовується вибірка. Вона складається за допомогою випадкового добору елементів генеральної сукупності. Отримані кількісні дані спочатку створюють невпорядкований ряд, бо записані у випадковій послідовності. Цей ряд треба ранжувати за величиною даних, надати йому рангового порядку і в такий спосіб одержати впорядкований ряд. Якщо в ньому повторюються дані з однаковими ранговими значеннями, то треба підрахувати їх кількість. Це перетворить упорядкований ряд у статистичний, який необхідний для компактного запису даних та графічного зображення, тобто впорядкований ряд з певних ознак. Наприклад, оцінок 20-ти учнів у дванадцятибальній системі. Якщо серед них були 1 оцінка в 11 балів, 3 - у 9, 5 - у 8, 6 - у 7, 4 - у 6, 1 - у 3 бали, то такий ряд мав би 20 даних, але якщо згрупувати однакові оцінки, врахувати, як часто кожна з них зустрічається, то утвориться шість груп даних. Отже, ряд у цьому випадку спроститься: 11x1; 9x3; 8x5; 7x6; 6x4; 3x1.

На основі такого статистичного ряду можна складати таблиці і наочні форми відображення даних. Упорядкування таблиць називають табулюванням. Якщо вибірка має дуже великий обсяг, то для спрощення її розбивають на рівні інтервали, в яких усереднюється кілька сусідніх частот.

Наведений приклад статистичного ряду подано у таблиці 13.

Таблиця 13

Упорядкований ряд

Оцінки (варіанти)	3	6	7	8	9	11
Частоти (усього 20)	1	4	6	5	3	1

Числове значення ознаки, за якою групуються дані, називається **варіантою**, а кількість випадків, що припадають на кожну групу, - **частотою**. Ряд розподілу частот складає початкову форму репрезентації експериментального матеріалу, на основі якої проводиться його подальша кількісна обробка та графічна ілюстрація, що необхідно для досягнення наочності досліджуваних даних, полегшення їхнього якісного аналізу, збереження і подальшого використання.

8.4. Статистична обробка дослідницьких даних

Статистична характеристика проведеного педагогічного дослідження є обов'язковою, оскільки, крім неї, немає інших за-

собів підтвердження вірогідності отриманих результатів. Однак статистичні розрахунки потребують використання відповідної системи понять, термінології, методів опрацювання даних, що, як правило, для представників гуманітарних наук утворює чималі труднощі. Тому в даному параграфі у спрощеному вигляді пропонується мінімум орієнтовних статистичних характеристик, що мають стати атрибутом кожного кваліфікованого звіту про педагогічне дослідження.

Розрахунок кількісних характеристик дослідних результатів важливий не тільки для виміру їх абсолютних або відносних значень, але й для порівняння об'єктів, ефективності процесів, прогнозування найбільш імовірного перебігу розвитку явищ, що вивчаються. Загальні відомості про них дає графічне зображення розподілу оцінок у вигляді статистичних таблиць.

Структура статистичних таблиць будується на основі використання вертикальних і горизонтальних ліній. Вертикальні лінії потрібні для позначення граф (стовпчиків, колонок), а горизонтальні - для розташування рядків. Перетинання граф з рядками створюють клітини, що слугують для вписування в них статистичних даних. Після нанесення граф і рядків утворюється макет таблиці. Всім графам і рядкам надаються заголовки (графам верхні, а рядкам бічні). Сама таблиця також повинна мати чітку і повну назву, з якої стає відомим, яке коло питань ілюструється. У назві обов'язково зазначаються використані одиниці виміру. Не варто будувати громіздких таблиць з надто великою кількістю граф, вони мають бути як можна простішими. Причому однотипні таблиці необхідно будувати однаково за розташуванням і назвами граф та рядків.

Основне призначення таблиць полягає в тому, щоб зробити доступним для огляду статистичний матеріал і полегшити можливість порівняння та зіставлення чисел. Проте в процесі ознайомлення з числами досить важко усвідомити різні аспекти поданих даних й утримати в пам'яті їхні співвідношення. Допомогає в цьому використання інших засобів наочного уявлення - рисунків, що дають змогу сприйняти одночасно більше інформації, ніж дають ряди цифр, і виробити певну точку зору на значення наведених результатів.

Рисунками називають ілюстрації будь-якого виду і змісту. Вибір виду рисунку залежить від мети його використання - або для опрацювання і аналізу результатів дослідження, або для їхньої ілюстрації. Умовно вони можуть бути поділені на такі види:

- лінійні діаграми: графіки, радіальні графіки, полігони розподілу, гістограми;
- площинні діаграми: стовпчикові (колонкові), складні стовпчикові (колонкові), секторні;

- схеми;

- рисунки, що несуть образну інформацію, фотографії.

Лінійні та площинні діаграми в цілому і у своїх окремих частинах повинні відповідати числовим значенням даних, а масштаб зображення має відображати сутність вивченого явища. Підписи і написи виконуються відповідно до тексту всього рукопису. Оскільки діаграми не дають цілком точного значення числових даних, припускається їх пояснення в тексті.

Лінійні діаграми найчастіше застосовуються, коли необхідно відобразити динаміку залежності, характер зміни абсолютних або відносних величин. Площинні діаграми доцільно використовувати з метою демонстрації результатів дослідження шляхом графічного зіставлення одночасних явищ (фактів), не пов'язаних єдиним процесом розвитку і незалежних один від одного.

Основними деталями побудови графіків є такі: назва, криві, назви кривих, шкали (лінії з оцінками числових значень що вимірюються), назва шкали з розмірами, умовні позначення, координатна сітка (за вибором).

Один графік має містити не більше чотирьох кривих. Написи на осях координатної сітки повинні вказувати відкладений розмір і одиницю виміру в прийнятих скороченнях. По горизонталі відкладаються числові значення незалежної змінної, зростаючої зліва направо. По вертикалі відкладаються значення залежної змінної, зростаючої знизу нагору. Товщина ліній (суцільних, точками, тире та ін.) має відображати важливість показників. Характерні точки спостереження на кривих позначаються умовними позначками у вигляді кіл, квадратиків, трикутників, ромбів. Розшифровка умовних позначок подається в підписах під графіком або на вільному місці самого графіка.

Радіальні графіки виконуються у полярних координатах, де числові значення зображуються відрізками радіусів кола, тобто абсцисою для подібних діаграм є коло. Шкала координат може будуватися трьома засобами: основний - від центру до окружності (можливо, з виходом за її межі); від окружності всередину до центру; від окружності назовні.

Полігон (багатокутник) розподілу застосовується для графічного зображення статистичних варіаційних рядів, тобто рядів, утворених варіантами ознаки, що досліджується. При його побудові на осі абсцис розташовуються оцінки (вони відповідають величинам окремих варіант або серединам інтервалів кількох варіант). З кожної оцінки на осі абсцис відкладаються ординати, пропорційні кількості спостережень даного класу варіант (частоти), верхні кінці ординат з'єднуються ламаною лінією.

Гістограма (східчаста ламана) застосовується для графічного зображення безперервного варіаційного ряду (або при великій

кількості варіант). На осі абсцис позначаються межі класів варіаційного ряду, а відрізок абсциси між межами класів є підставою прямокутника, висота якого по осі ординат відповідає середній кількості спостережень даного класу.

Найбільш поширеною є **стовпчикова діаграма**, або **колонкова**. Статистичні величини, що характеризують ті або інші явища, що порівнюються, зображуються прямокутниками у відповідному масштабі. Підставою для прямокутників слугує вісь абсцис, що є для них нульовою лінією. По осі ординат будується шкала прийнятого масштабу. Ширина колонок і відстань між ними обирається довільно, але такою, щоб при мінімальних розмірах досягалася максимальна наочність.

Складна стовпчикова (колонкова) і секторна діаграми застосовуються для поділу цілісного явища на складові частини, відповідно до яких визначається висота стовпчиків (колонок).

Таким чином, **графік полігона розподілу** (рис.1) будується у прямокутній системі координат. Розміри показника (варіант) відкладаються по осі абсцис (це абсолютні значення показника, що вимірюється), а їхні частоти - по осі ординат (це можуть бути числа повторень і відсотки).

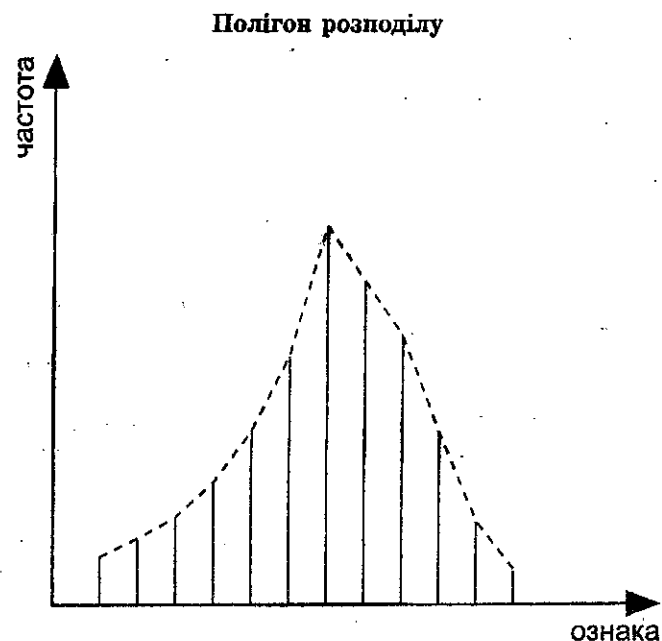


Рис.1

Гістограма будується аналогічно до полігона, але на осі абсцис відкладаються не відповідні окремим варіантам точки, а інтервали (відрізки) рядів варіант (рис.2). Замість ординат, що характеризують окремі частоти, будують прямокутники з висотою пропорційною середнім значенням частот, які входять в інтервал. Якщо вибрати занадто малий інтервал, то картина буде занадто роздрібненою. При дуже великому розмірі інтервалу гістограма не покаже особливостей розподілу варіант. Наприклад, якщо вибрати при 12 оцінках (для простоти ілюстрації) інтервал завбільшки у три бали (1-3, 3-6, 6-9, 9-12), то одержимо чотири інтервальні групи. У випадку, коли прийняти, як рекомендується, нижню межу інтервалу відкритою, тобто такою, що включає граничну частоту між інтервалами, а верхню закритою, то в інтервал 1-3 оцінки не потрапляють. До інтервалу 3-6 потрапляє оцінка 3, у 6-9 - оцінки 6, 7 і 8, а в інтервал 9-12 - оцінка 11. Якщо ж є крайні оцінки, то вони беруться до уваги завжди, а для кожної інтервальної групи розраховується середня частота. У наведеному прикладі одержимо відповідно такі чотири інтервальні частоти: для першого інтервалу - 0, для другого - $1:3=0,33$, для третього - $(4+6+5):3=5$, для четвертого - $(3+1):3=1,33$. Якщо побудувати для кожного інтервалу прямокутники розрахованої висоти, то утвориться гістограма розподілу оцінок, в якій b-частоти - повторення однакових оцінок (таблиця 14).

Таблиця 14

Таблиця розподілу інтервалів оцінок

Оцінки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Частоти b	-	-	1	-	-	4	6	5	3	-	1	-
Інтервал	I			II			III			IV		
Сер. Частоти	$0:3=0$			$1:3=0,33$			$(4+6+5):3=5$			$(3+1):3=1,33$		

Далі приклади інших розрахунків подані з урахуванням цього ряду таблиці.

Істотною перевагою використання полігонів є можливість накладання їх один на один при меншому перетинанні ліній, ніж це можливо було б на гістограмах. Тому від побудованої гістограми доцільно перейти до полігона, для цього необхідно з'єднати прямими лініями середини верхніх сторін стовпчиків (рис.2)

Зв'язок гістограми і полігона розподілу

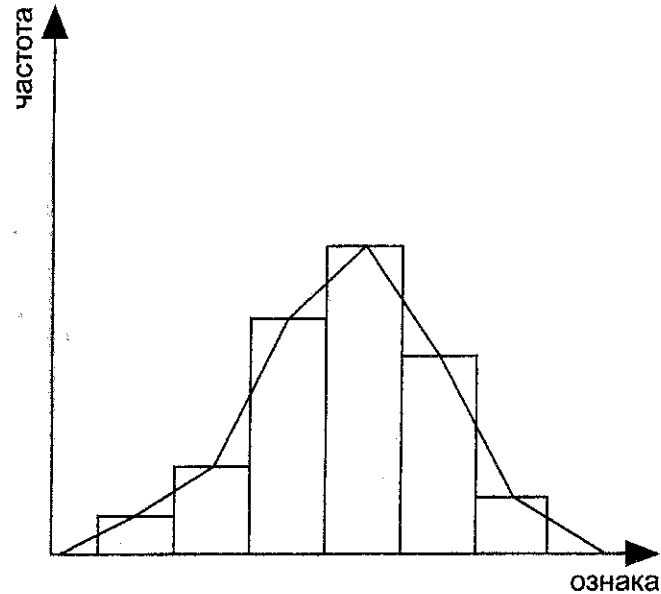


Рис.2

Властивості сукупності характеризуються за певною ознакою середніми величинами: середньою арифметичною, серединною (медіаною), модою.

Найчастіше використовується **середня арифметична**, що узагальнює кількісні ознаки ряду однорідних показників. Середня арифметична, що виражає одним числом деяку сукупність, ненавбачебто послаблює вплив випадкових індивідуальних відхилень і акцентує певну узагальнену кількісну характеристику, найтипівішу властивість ряду показників.

Середню арифметичну умовно позначимо латинською літерою М. Цей показник обчислюється шляхом додавання всіх одержаних числових значень (варіант) і діленням суми на їх число:

$$M = \frac{\sum x_i}{n} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = 7,35,$$

де - \sum знак різниці;

x - отримані в дослідженні значення (варіанти);

n - кількість варіант.

ня, яке наочно характеризує ступінь розсіювання даних на полігоні частот:

$$\sigma = \sqrt{\sigma^2} = 1,58$$

Що воно менше, то тісніше згруповані отримані дані, тим розподіли однорідніші. Це ілюструє рис.3.

Розподіли варіант з різним значенням σ

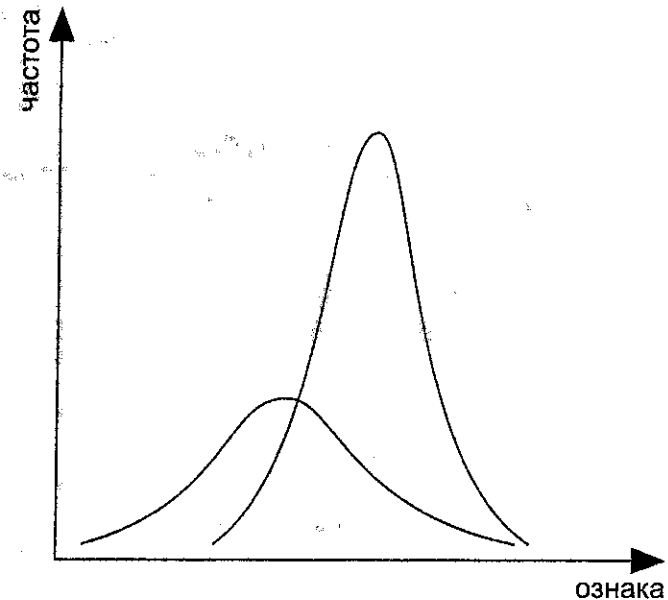


Рис.3

Більшість педагогічних явищ відповідають нормальному розподілу, для якого розрахована нормована залежність між середньоквадратичним відхиленням і кількістю спостережень. У межах одного відхилення в обидві сторони від середнього арифметичного розташовуються $(34,13 + 34,13) = 0,683$ кількості спостережень, двох - 0,954, трьох - 0,997 спостережень, тобто практично всі. Це наочно ілюструє рис. 4.

ня, яке наочно характеризує ступінь розсіювання даних на полігоні частот:

$$\sigma = \sqrt{\sigma^2} = 1,58$$

Що воно менше, то тісніше згруповані отримані дані, тим розподіли однорідніші. Це ілюструє рис.3.

Розподіли варіант з різним значенням σ

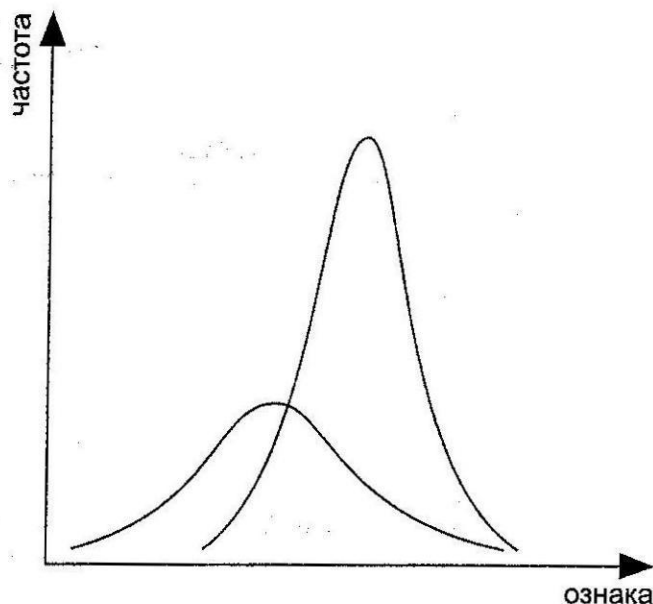


Рис.3

Більшість педагогічних явищ відповідають нормальному розподілу, для якого розрахована нормована залежність між середньоквадратичним відхиленням і кількістю спостережень. У межах одного відхилення в обидві сторони від середнього арифметичного розташовуються $(34,13 + 34,13) = 0,683$ кількості спостережень, двох - 0,954, трьох - 0,997 спостережень, тобто практично всі. Це наочно ілюструє рис. 4.

Крива нормального розподілу спостережень

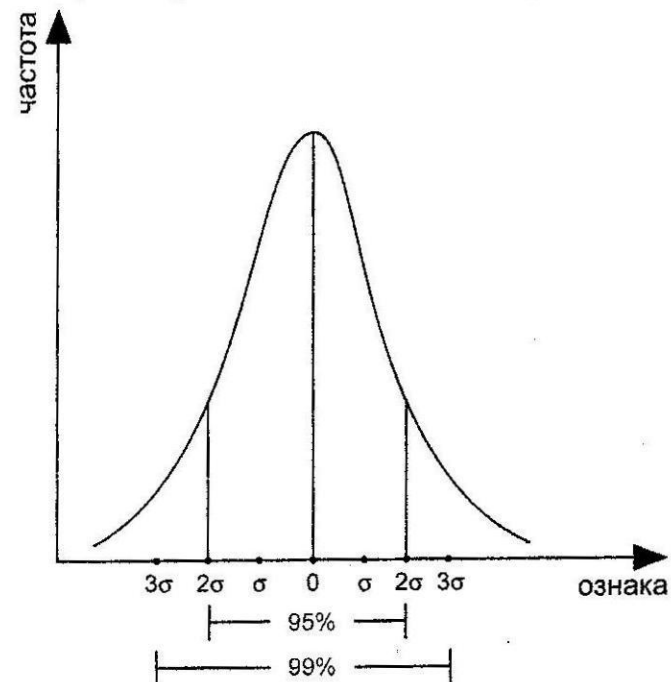


Рис.4

Розглянуті показники варіації виражені в абсолютних величинах, але з метою порівняння різних розподілів становить інтерес відносний розмір - коефіцієнт варіації - як відношення середньоквадратичного відхилення до середньої арифметичної у відсотках:

$$v = \frac{\sigma}{M} \cdot 100\% = \frac{1,58}{7,35} = 21\%$$

де $\sigma = 1,58$

Для обґрунтування статистичних висновків, що, як правило, здійснюються на основі окремих вибірок, а не всієї генеральної сукупності даних, розраховуються показники точності й надійності (довірчої імовірності). Що менше було варіантів вибірки, то меншою буде впевненість у правильності висновків. У практиці педагогічного дослідження вибірки - найчастіше невеликі (наприклад, склад учнів контрольної або експериментальної групи не обирається, а вже заданий наявними умовами). Однак, виходячи з ви-

мог забезпечення достатньої інформації для статистичної обробки даних, вибірки повинні мати не менше 20-30 варіантів.

При проведенні вибірових спостережень важливим завданням є визначення характеристик генеральної сукупності. Вибіркові середні, як правило, не будуть збігатися з характеристиками генеральної сукупності, які треба визначити, а відхилятимуться в той чи інший бік. Загальна величина цього відхилення при вибірково-му спостереженні складається з помилок подвійного роду: помилок точності і помилок репрезентативності. **Помилки точності** зумовлені неправильним установленням факту при одиничних спостереженнях. Вони належать до випадкових. **Помилки репрезентативності** зобов'язані своїм виникненням невідповідності складу вибіркової сукупності складу генеральної, неоднорідності варіант.

Стандартна (середня квадратична) помилка середньої арифметичної вибірки (тобто показник її розсіювання визначається за формулою:

$$m \approx \frac{\sigma}{\sqrt{n}} = \frac{1,58}{\sqrt{20}} = 0,35$$

Отже, середня вибіркова арифметична може знаходитися між $M-m$ і $M+m$, тобто 7,35-0,35 і 7,35+0,35.

Чим менше взята вибірка, тим більше очікувана помилка у визначенні середньої арифметичної стосовно середньої генеральної сукупності.

Наближену оцінку генеральної середньої Γ можна одержати в такій послідовності розгляду характеристик розподілу:

1) розрахунок середньої арифметичної за даними спостережень (7,35);

2) розрахунок середньоквадратичного відхилення (1,58);

3) розрахунок середньої помилки вибірки (0,35);

4) розрахунок граничної помилки вибірки Π .

Для цього задаються довірчою імовірністю P того, що помилка виміру не вийде за розраховані межі. Частка помилкових рішень, якою з погляду дослідника можна знехтувати ($1-P$), називається рівнем значущості. Найчастіше вона становить 5% або 1% (0,05 та 0,01) і відповідно довірча імовірність - 95% або 99% (0,95 та 0,99).

У педагогічних дослідженнях найчастіше вибирають імовірність $P=0,95$. Це означає, що враховується 95% усіх результатів спостережень, що лежать у межах \pm двох середньоквадратичних відхилень від середньої арифметичної. Співвідношення між величиною відхилень t , кількістю випробувань n та відповідним рівнем значущості подається в таблиці можливості $P(t)$ Стюдента. Розглянемо фрагмент цієї таблиці.

Для довірчої імовірності 0,95 (або 0,05) та $n \geq 20$ приймається коефіцієнт $t=2$ (якщо обрано $P=0,999$ то $t=3$ середньоквадратичних відхилень).

$$\Pi = t \cdot m = 2 \cdot 0,35 = 0,7$$

5) Визначення мінімальної та максимальної меж довірчого інтервалу, у яких з даною імовірністю генеральна середня Γ знаходиться шукана:

$$M - \Pi < \Gamma < M + \Pi \text{ тобто } 7,35-0,7 < \Gamma < 7,35+0,7$$

Вирахування цих значень дає можливість оцінити точність виміру T як абсолютну величину різниці між істинною величиною того, що вимірюється (генеральною), і середнім вибіровим значенням:

$$T = |\Gamma - M| = t \cdot m = t \cdot \frac{\sigma}{\sqrt{n}} = 0,7$$

Як показує формула, точність виміру T є граничною помилкою Π , оскільки $T=\Pi$.

Таким чином, остаточний результат виміру абсолютної величини Γ буде поданий не точним її значенням, а деяким діапазоном (інтервалом) значень, у якому вона перебуватиме з заданою імовірністю.

Для можливості зіставлення кількох різних серій вимірів вираховується відносна помилка у відсотках:

$$t = \frac{T}{M} \cdot 100\% = \frac{0,7}{7,35} = 9\%$$

Якщо треба знайти орієнтовне число необхідних спостережень, а задані точність вимірів та імовірність, то рівняння буде таким:

$$n = \frac{t^2 \cdot \sigma^2}{T^2} = \frac{4 \cdot 1,582}{0,72} = 20,3, \text{ де}$$

T - необхідна точність виміру середньої, σ - орієнтовне середньоквадратичне відхилення, що відоме з досвіду для даної сукупності (наприклад, з попередніх спостережень), t - довірчий коефіцієнт відповідної прийнятої довірчої імовірності (для 0,95 дорівнює 2).

У разі, коли цікавить довірча імовірність результатів дослідження, тобто за умови відомого n , σ і заданої граничної помилки виміру T , необхідно розрахувати довірчий коефіцієнт t :

$$t = \frac{T \sqrt{n}}{\sigma} = \frac{0,7 \cdot 4,47}{1,58} = 1,98$$

Після цього визначити за таблицею Стюдента довірчу імовірність на перетинанні рядка отриманого t і стовпчика, що враховує рівень свободи $C = n$ при кількості випробувань рівному і більше 20 та $C = n - 1$, якщо їх менше.

Для ілюстрації пропонуємо фрагмент таблиці $P(t)$ Стюдента (таблиця 15).

Таблиця 15

Таблиця імовірності $P(t)$ за розподілом Стюдента

	Число ступенів свободи C									
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	∞
1	0,159	0,158	0,156	0,154	0,153	0,152	0,151	0,150	0,149	0,133
2	0,069	0,067	0,066	0,064	0,063	0,062	0,061	0,060	0,059	0,045
2,5	0,028	0,027	0,025	0,024	0,024	0,023	0,022	0,022	0,021	0,012
3	0,011	0,010	0,010	0,009	0,008	0,008	0,008	0,007	0,007	0,002
4	0,002	0,002	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,000
4,5	0,001	0,001	0,001	0,000						

Дотепер розглядалися характеристики одного розподілу даних. Для порівняння двох розподілів A та B (наприклад, результатів використання двох методик навчання) необхідно встановити, наскільки їхні характеристики вірогідно відрізняються, тобто встановити статистично реальну значимість різниці між ними. Припустимо, що маємо такі два ряди (таблиця 16).

Таблиця 16

Ряди розподілу даних A та B

X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ряд A			1			4	6	5	3		1	
ряд B		1		1	4		7	4	2	1		

Для розрахунків кожного розподілу попередньо вираховується середня арифметична M_a і M_b , середньоквадратичне відхилення σ_a , σ_b та середня помилка середнього арифметичного m_a і m_b . Тоді середня помилка різниці буде:

$$M_a - M_b \geq t \cdot \sqrt{m_a^2 + m_b^2}$$

Умовно прийнято вважати, якщо різниця середніх арифметичних дорівнює двом-трьом (t) своїм помилкам або більше, то вона є вірогідною.

Вірогідність розходження може бути перевірена шляхом розрахунку довірчого коефіцієнта:

$$t = \frac{M_a - M_b}{\sqrt{m_a^2 + m_b^2}}$$

Якщо отримане t при $C = n_a + n_b$ більше 2, то P не менше 0,95, а коли більше 3 - то не менше 0,99.

Для зазначених рядів, підставляючи отримані значення $M_a = 7,35$, $M_b = 6,75$, $\sigma_a = 1,58$, $\sigma_b = 1,86$, $m_a = 0,35$, $m_b = 0,41$, матимемо $t = 1,15$. По таблиці для $C = 20 + 20 = 40$ P менше 0,95, але не менше 0,87.

Для порівняння між собою середніх величин ознак двох сукупностей (наприклад, для відповіді на запитання: "Чи справді оновлена методика є кращою, у якій середній вибіркового результат, природно, вищий?") звертаються до висування і перевірки статистичних гіпотез. Так, при початковій так званій нульовій гіпотезі передбачається, що між генеральними середніми за старою і новою методиками немає істотної різниці. Для перевірки цього визначаються середні арифметичні для обох вибірок M_a і M_b , а для умов нової методики з такою ж довірчою можливістю 0,95 максимальна помилка вибіркової середньої Π_b і довірчі межі для генеральної середньої $M_b - \Pi_b \leq \Gamma \leq M_b + \Pi_b$. Якщо в цей інтервал потрапляє середня першої вибірки M_a , то немає достатніх підстав відхиляти нульову гіпотезу і вважати, що нова методика краща за стару.

Отже, для загальної статистичної характеристики розподілів необхідно знати 6 основних параметрів:

n - кількість спостережень ряду;

M - середня арифметична;

σ - середньоквадратичне відхилення;

m - середня, стандартна помилка середнього арифметичного;

$T = \Pi$ - точність виміру, гранична помилка середньої вибірки;

$P(t)$ - імовірність улучення генеральної середньої (середньої арифметичної генеральної сукупності) у визначений інтервал значень. Задану імовірність визначає число t , що показує, з якими коефіцієнтами береться середня помилка.

Можна без перебільшення сказати, що у всіх педагогічних дослідженнях головний інтерес становить вивчення педагогічних

явищ у взаємозв'язку один з одним, тобто причинної залежності між ними. У педагогіці спостерігаються винятково кореляційні (а не функціональні) залежності, що виявляються не в кожному окремому випадку, а стають помітними тільки в середніх значеннях величин на основі певної кількості випадків, коли зі зміною однієї перемінної змінюється середнє значення іншої. Тобто, кореляційна залежність свідчить про числове вираження тенденції зміни однієї величини при зміні іншої. Така залежність не точна і не повна, вона виражає закон множинності причин і наслідків. Це означає, що йдеться про зв'язок явищ, кожне з яких перебуває під впливом великої кількості різноманітних причин, що діють з різною силою. З загальної маси цих причин варто виділяти головні чинники для того, щоб враховувати, виміряти, порівнювати, контролювати і використовувати їхній вплив.

У статистиці розрізняють факторіальні ознаки (причинні), що зумовлюють зміни інших, і результативні ознаки (наслідкові), які змінюються під впливом факторіальних. Можливість їхнього кореляційного зв'язку має бути попередньо обґрунтована якісним аналізом сутності досліджуваних явищ, оскільки статистика тільки виявляє і кількісно характеризує зміни рядів чисел, що задає та витлумачує дослідник.

Використовуються два основні засоби встановлення зв'язку між явищами: шляхом розрахунку коефіцієнта кореляції Спірмена і Брава-Пірсона.

Рангова кореляція Спірмена (кореляція рангів) установлює зв'язок між рядами кількісних значень, ранжируваних у зменшувальному або зростаючому порядку. Рангова кореляція дає лише приблизну оцінку зв'язку, проте уможлиблює її характеристику навіть, якщо значення не мають числових виражень, але все ж відбивають чіткий порядок слідування. Наприклад, ранжирувана успішність і місця, що посіли учні на конкурсах. Не рекомендується використовувати цей засіб при кількості пов'язаних пар менше чотирьох і більше двадцяти.

Порядок розрахунку такий:

- ранжувати у зменшувальному (зростаючому) порядку показники ряду причинного чинника (а) і надати їм порядкові номери;
- паралельно записати відповідні пари наслідкового чинника зі своїми ранжируемими номерами (б);
- підрахувати кількість кореляційних пар (n);
- визначити різниці рангів (номерів) зі зберіганням знака ($\phi = a - б$);
- розрахувати квадрати різниці рангів (ϕ^2);
- розрахувати суму квадратів різниці рангів $\Sigma \phi^2$;
- вирахувати коефіцієнт кореляції рангів за формулою (дані прикладу):

$$r = 1 - \frac{6 - \Sigma \phi^2}{n \cdot (n - 1)} = 1 - \frac{6 - 16}{20 \cdot (20 - 1)} = 1 - 0,03 = 0,97;$$

- перевірити достовірність розрахованого коефіцієнта кореляції за таблицею критичних значень коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена (таблиця 17).

Таблиця 17

Коефіцієнти кореляції рангів

N	4	5	6	7	8	9	10	12	20
P 0,95	1,000	0,900	0,829	0,714	0,643	0,600	0,564	0,506	0,377
P 0,99	-	1,000	0,943	0,893	0,833	0,783	0,746	0,712	0,534

Отримане значення коефіцієнта може бути визнано значимим з можливістю Р, якщо його значення перевищує табличне значення для заданого числа пар n. Для наведеного прикладу Р відповідає 0,99, тобто може вважатися значимим.

Для розрахунків зручно скласти таку таблицю пар (таблиця 18):

Таблиця 18

Таблиця пар даних

А ряд причин	Б ряд наслідків	№ рангів а	№ рангів б	$\phi = a - б$	ϕ^2
1	7				
2	1				
3.....	4.....				
n = 20		Сума $\phi^2 = 16$			

Обчислення парного лінійного коефіцієнта кореляції Пірсона складніше, але дає змогу одержати більш високий ступінь точності кількісної характеристики зв'язку двох рядів А та Б і використовується, коли виміри проводяться за шкалою відношень і інтервалів. Для цього можна скористатися формулами:

$$r = \frac{\Sigma (x_i - M_a) \cdot (y_i - M_b)}{n \cdot \sigma_a \cdot \sigma_b} = 0,93, \text{ де}$$

$$M_a = 7,35; M_b = 6,75;$$

$$\sigma_a = \sqrt{\frac{\sum(x_i - M_a)}{n}} = 1,58; \quad \sigma_b = \sqrt{\frac{\sum(x_k - M_b)}{n}} = 1,86;$$

(при n менше 20 враховується n - 1).

Досить зручним є використання таблиці запису проміжних даних. Ранжирування показників не обов'язково (таблиця 19).

Таблиця 19

Таблиця запису проміжних даних

№	Ряд А	Ряд Б	$x - M_a$	$y - M_b$	$(x - M_a)(y - M_b)$	$(x - M_a)^2$	$(y - M_b)^2$
1							
2							
3							
...							
Σ	147	135					

Заповнення таблиці і проведення обчислень навіть з використанням лічильних пристроїв потребує великих витрат часу. Тому в сучасних умовах зручно скористатися калькулятором, який має програму обчислення статистичних характеристик. Введення двох рядів показників, що зіставляються (варіант), є достатнім, щоб, натиснувши відповідну клавішу, одержати середні арифметичні, середньоквадратичні відхилення, коефіцієнт кореляції тощо.

Словник ключових понять

Валідність тесту - його придатність, відповідність між тим, що тестові методиці приписується і тим, що вона фактично дає.

Варіанта - кожний член статистичної сукупності.

Варіаційний ряд - послідовність варіант вибірки.

Вибіркова сукупність (вибірка) - частина генеральної статистичної сукупності.

Вимір - встановлення відповідності між явищами та числами.

Генеральна статистична сукупність - сукупність усіх об'єктів даного класу.

Гіпотетико-дедуктивний метод - зіставлення висунутих теоре-

тичних положень (припущень) з емпіричними фактами для їх підтвердження.

Діагностичний зріз - одержання даних про вихідний стан педагогічних явищ.

Діаграми - графіки, полігони, гістограми.

Довірча імовірність - характеристика обсягу спостережень, на який поширюється результат статистичних розрахунків.

Довірчий інтервал - межі, в яких з даною імовірністю розташована середня генеральної сукупності, що визначається.

Експеримент - дослідження педагогічного процесу шляхом внесення в нього змін відповідно до гіпотези з метою формування певних якостей особистості.

Експериментальний зріз - одержання даних про результати формуючого експерименту.

Залежна змінна (наслідок) - якість педагогічного явища, зв'язок якої з незалежною змінною експериментально вивчається.

Засоби унаочення варіаційного ряду - таблиці та діаграми.

Імовірний характер педагогічного процесу - залежність його течії та результату від сполучень великої кількості різномірних передбачуваних факторів.

Кількісна характеристика педагогічного явища - його описання за допомогою рядів чисел.

Контрольний зріз - одержання даних про хід експерименту.

Метричні вимірювальні шкали (кількісні) - шкали інтервалів та відношень.

Мода - значення ознаки, що зустрічається найчастіше.

Моделювання - створення теоретичного (або матеріального) педагогічного об'єкта як зразка для впровадження в педагогічну практику або дослідження.

Надійність теста - ступінь стабільності оцінок при тестуванні тих самих (або не строго - умовно однорідних) досліджуваних.

Науковий метод - цілеспрямована система дій, за допомогою якої досягається певна мета пізнання.

Незалежна змінна (причина) - фактор, дія якого досліджується.

Неметричні вимірювальні шкали (якісні) - шкали найменувань та порядку.

Одиниця виміру педагогічного явища - елемент змінювання ознаки, який може бути позначений числом.

Паралельний експеримент - одночасне одержання даних про педагогічні явища в експериментальній та контрольній групах.

Парний лінійний коефіцієнт кореляції Пірсона - ступінь зв'язку двох рядів кількісних показників у шкалах інтервалів та відношень за умови їх лінійної залежності.

Проективний метод - спосіб переносу внутрішнього стану суб'єкта на зовнішні об'єкти (дії).

Псевдопаралельний експеримент - одержання даних про педагогічні явища в експериментальній та контрольній групі в різні роки, якщо обґрунтовано, що вихідні умови були однакові.

Рангова кореляція Спірмена - ступінь зв'язку ранжируваних рядів.

Репрезентативність - представництво тестових завдань тієї галузі, що тестується.

Рисунок - ілюстрація будь-якого виду та змісту.

Розмах - крайні значення варіант варіаційного ряду, що відбивають чіткий порядок наступних ознак.

Середньоквадратичне відхилення - ступінь розсіювання сукупності варіант.

Стандартизація - встановлення однакових вимог, норм до визначення якостей у процесі досліджень.

Тест - система психолого-педагогічних завдань, спрямованих на дослідження рис та властивостей людини.

Уявний експеримент - мислене імітування та аналіз педагогічної ситуації, що могла б мати місце в реальному експерименті.

Частота - кількість повторювань однакових варіант.

Шкала найменувань - розташування різнорідних об'єктів за різними ознаками.

Шкала порядку (рангів) - розташування різнорідних об'єктів за однією ознакою, прояв якої зменшується або зростає.

Шкала інтервалів - розташування різнорідних об'єктів за градацією однієї ознаки у масштабі одиниць виміру, коли не можна зафіксувати їх вихідне нульове (повна відсутність) значення.

Шкала відносин - шкала інтервалів, якщо можна зафіксувати вихідне нульове значення (відсутність) ознаки.

Якісна характеристика педагогічного явища - його вербальне або образне вираження.

Контрольні завдання

1. Що входить до плану-програми експериментального дослідження?
2. Назвіть кількісні характеристики педагогічних явищ та розкрийте їх зміст.
3. Поясніть, чому розробку експериментальної методики треба починати з передбачення кінцевого кількісного результату?
4. Наведіть приклади педагогічних явищ, для яких можна використати неметричні шкали.
5. Охарактеризуйте умови використання метричних шкал.
6. Проаналізуйте особливості методів теоретичного рівня дослідження.
7. У чому полягає специфіка методів емпіричного рівня дослідження?

Теми та питання для розгляду на семінарських заняттях

Тема 1. Зміст процесів педагогічного дослідження

1. Зв'язок теоретичної та емпіричної частин дослідження - провідна умова їх проведення.
2. Моделювання педагогічних явищ як основа побудови експериментального дослідження.
3. Взаємозв'язок якісних та кількісних характеристик педагогічних явищ.

Тема 2. Статистичні характеристики результатів дослідження

1. Інтерпретація статистичних характеристик результатів педагогічного дослідження
2. Побудова гістограми та полігона розподілу для заданих викладом варіаційних рядів оцінок успішності учнів. Визначення на полігоні моди, розмаху, середньоквадратичного відхилення.
3. Розрахунок середньоарифметичної зваженої.

Література

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании.-М., 1978.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований.-М., 1982.
3. Воловик П.М. Теория вероятностей и математическая статистика в педагогике.-К., 1969.
4. Гончаренко С.У. Педагогические исследования: методологические советы молодым ученым.-К., 1995.
5. Гласс Д.Ж., Стенли Д.Ж. Статистические методы в педагогике и психологии.-М., 1976.
6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования.-М., 1982.
7. Киверляг Л.Л. Методы исследования в профессиональной педагогике.-Таллин, 1980.
8. Осипов Г.В., Андреев Э.П. Методы измерения в социологии.-М., 1997.
9. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогического исследования.-М., 1989.
10. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы.-Киев., 2001.
11. Скалкова Я. и колл. Методология и методы педагогического исследования.-М., 1989.

Розділ IX. Завершальні етапи дослідження

9.1. Критерії педагогічної діагностики художнього розвитку особистості

Розв'язання різнопланових проблем мистецької освіти неможливо поза психолого-педагогічною діагностикою цього процесу. Адже досягнення результатів художнього спілкування значною мірою залежить від ознайомлення з рівнями підготовки учнів, їх індивідуально-типологічними характеристиками художнього сприйняття, особливостями смакових уподобань та інтересів, загальним творчим потенціалом тощо. Досвідчений учитель у ході повсякденної роботи та безпосереднього педагогічного спостереження вміє приблизно визначити окремі властивості своїх учнів. Утім і йому, а тим більше молодому фахівцю, який тільки починає свою діяльність, для фіксації, виміру і оцінки характеристик художнього розвитку не можна обійтися без системи необхідних, базових для курсу педагогіки мистецтва знань, зокрема про володіння засобами педагогічної діагностики.

Потреба розрізняти особливості спілкування учнів з мистецтвом виникає на всіх етапах навчально-виховного процесу. На початку педагогічного дослідження проводиться діагностування вихідних даних художнього розвитку учнів, а після проведення експериментальної роботи - одержаних кінцевих результатів. Нерідко використовується також проміжне діагностування.

Термін "діагностика" утворюється від двох грецьких коренів ("діа" та "гнозис") і тлумачиться як "розпізнавальне пізнання". Для його реалізації застосовуються науково обґрунтовані критерії художнього розвитку особистості, що дають змогу простежити динаміку педагогічного процесу, зосередити увагу на окремих недоліках і окреслити своєрідну схему подальшої роботи в цьому напрямі.

За останні роки у науковій літературі широко висвітлюються можливі підходи до визначення "еталона" вимірювання, що відповідає "ідеальному" рівню художнього розвитку і дає змогу встановити та зафіксувати наявні рівні підготовки та розвитку учнів. До основних критеріїв належать художні потреби особистості, місце, яке займає мистецтво в структурі вільного часу, інтенсивність контактів з творами, характер смакових уподобань, активність пошуку джерел мистецьких вражень, галузі спілкування з різновидами мистецтва, доступність для розуміння особистістю художніх творів, культуру їх сприйняття тощо.

Узагальнюючи запропоновані критерії діагностики, можна виділити три основні параметри вивчення рівнів художнього розвитку особистості. Це динаміка становлення емоційно-захопленого ставлення суб'єкта до мистецтва, наявність відповідних знань та вмінь, творчий характер художньої діяльності. Адже тільки в органічному взаємозв'язку почуттів, знань і творчої самостійності стає можливим вплив мистецтва на внутрішній світ людини, її особистісне зростання, ефективність проведення різних за формою навчальних занять.

Як уже зазначалось, основою художнього спілкування є емоційна реакція на мистецькі твори, відчуття насолоди від їх сприйняття. З огляду на це важливо діагностувати оцінне ставлення учнів до мистецтва, мотивації звернення до нього, художні інтереси і смакові уподобання, потяг до самостійної художньої діяльності.

Не менш значущими є характеристики освітнього рівня учнів, бо навіть у тих, у кого спостерігається яскрава емоційність реакцій, певний брак спеціальних знань та вмінь заважає усвідомити емоційні враження, зрозуміти естетичну досконалість і своєрідність художнього твору.

Крім знань, суттєвим складником процесу осягнення мистецтва є контекстні здогадки суб'єкта, що виявляються у вмінні творчої інтерпретації образного смислу твору. Це вміння визначає досвід художнього спілкування, який у вузькому розумінні можна тлумачити як готовність до сприйняття конкретного твору, а у широкому - як загальний рівень художнього розвитку особистості, здатності до асоціативного мислення, фантазії, як прояв її творчого потенціалу, що зумовлює високий рівень неповторно-індивідуального осягнення мистецтва.

Отже, першу групу становлять критерії ціннісних орієнтацій учнів, які характеризують їх художньо-естетичний кругозір, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки у різних ситуаціях художнього спілкування. Для їх вивчення використовуються методи масового збирання інформації про успішність навчальної роботи і культурне дозвілля: відвідування концертів, театрів і музеїв, колекціонування мистецьких творів, перегляд художніх програм записів масової інформації тощо.

Серед показників розвитку ціннісних орієнтацій найголовнішими є такі:

- загальна художньо-естетична ерудиція учнів;
- наявність знань у галузі мистецтва;
- частота спілкування з художніми творами;
- вибірковість індивідуальних смакових уподобань (улюблені твори, митці, види художньої діяльності та ін.);

- активність учнів у процесі навчальних занять;
- прагнення до самостійної художньої діяльності.

Друга група об'єднує критерії естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного співпереживання художньому образу, емпатичного проникнення у задум автора, вміння аналізу та інтерпретації твору. Ці відомості одержують за допомогою методів вивчення індивідуальних особливостей художньої діяльності учнів.

Показниками естетичної оцінки є такі:

- адекватність емоційного реагування на мистецький твір;
- досвід визначення змістової сутності елементів художньої мови;
- наявність і характер асоціацій;
- обґрунтованість оцінних суджень;
- цілісність і повнота осягнення твору;
- вміння співвідносити вербальну і виконавську інтерпретації мистецтва.

До третьої групи належать критерії самооцінки учнями свого естетичного ставлення до мистецтва, до себе як суб'єкта художнього спілкування. Ці критерії характеризують схильність учнів до самопізнання, творчої діяльності, орієнтованої на самовдосконалення, і досліджуються переважно методами інтроспекції.

Показники самооцінки включають:

- готовність до самопізнання своїх художніх вражень;
- критичність оцінки власної підготовки до спілкування з мистецтвом;
- здатність до усвідомлення наявних внутрішніх суперечностей;
- потяг до самовдосконалення;
- вміння визначати і планувати подальший розвиток свого "я".

Ціннісні орієнтації, естетичні оцінки та самооцінки тісно пов'язані між собою як цілісне функціональне утворення. Так, ціннісні орієнтації формуються у процесі оцінювання конкретних мистецьких творів. З іншого боку, вони самі спрямовують оцінювальне ставлення до мистецтва. При цьому розвиток ціннісних орієнтацій та естетичних оцінок є взаємозалежним з готовністю суб'єкта до самооцінки себе і свого місця у соціокультурній ситуації художнього спілкування, схильності до самокорекції під впливом мистецтва, оскільки сприйняття твору вимагає високого ступеня рефлексії.

Фундаментом, що об'єднує всі зазначені критеріальні ознаки, є категорія світогляду, що виступає найважливішим чинником художнього спілкування, у процесі якого людині дається не світ окремих образів, а цілісний образ світу. Адже образи мистецтва, що відбивають загальну картину буття, "вписуються" у неповторний внутрішній світ суб'єкта сприйняття, завдяки чому особистісні

якості учнів знаходять свою проекцію у структурі художнього розвитку і водночас самі формуються залежно від нього.

У використанні критеріїв педагогічної діагностики важливо враховувати, що у кожному з різновидів мистецтва художній розвиток має свою специфіку.

Так, театр, який відтворює навколишню реальність в образі об'єктивно існуючих, розташованих у просторі картин життя, породжує у свідомості глядача свою інтерпретацію побаченого. Ця інтерпретація завжди залежить від контексту соціального і художнього досвіду людини, здатності співвідносити естетичні оцінки і враження з конкретними реаліями, духовною атмосферою сьогодення.

Вияткова масовість музики, сила її емоційного впливу, глибока ліричність, інтимність, безпосередність зумовлюють особливе значення цього виду мистецтва у розкріпаченні та розвитку духовних сил особистості. Однак тенденція зростання інтересу учнів до музики доволі неоднозначна через протиріччя між потенційною цінністю музичного мистецтва в цілому і актуальною значимістю для багатьох його естрадно-розважальних форм. Саме розв'язання цієї складної для педагогіки проблеми характеризує пошуки доцільних шляхів художнього розвитку учнів засобами музики.

Спілкування учнів з образотворчим мистецтвом пов'язано з відвідуванням музеїв, виставок, переглядом репродукцій картин, що супроводжується діалогічними формами роботи з молодими глядачами (бесіди, обговорення, зустрічі з митцями та ін.). Втім слід пам'ятати, що найважливішим чинником розвитку ціннісного ставлення до образотворчого мистецтва є не мистецтвознавчі знання як інтелектуальна сукупність поглядів, критичних оцінок, суджень, а ступінь емоційної чутливості, проникнення у світ художніх образів, здатність побачити їх мистецьку сутність, а не фотографічне відображення реальних життєвих явищ.

Цілком зрозуміло, що повне діагностування художнього розвитку особистості є різнобічним комплексним дослідженням, проведення якого вимагає великих витрат сил і часу. Тому на практиці, як правило, обмежуються вивченням окремих характеристик учнів, які становлять основні критерії творчого художнього потенціалу особистості. Серед них слід назвати такі:

Інтенсивність потреби індивіда у спілкуванні з мистецтвом. Для її виміру можна скористатися різними методами. Наприклад, підготувати список художніх творів з проханням зазначити, до яких з них учень виявляє найбільший інтерес. Або запропонувати учню уявити собі, що в нього є вільний вечір і попросити вказати, якому заняттю зі списку він хотів би його присвятити. Ці дані дають найбільш достовірні результати, коли використовуються тести з багатьма завданнями.

Реальний поведінка респондента у сфері художньої культури. Показником може бути частота контактів з мистецтвом, що виражається як допомогою опитувальних листків (для більшості протидієнтів аудиторії контрольне запитання - назвати конкретну останню контакт). Іншим показником є час, який витрачається за певний період на контакти з мистецтвом.

Орієнтація у світі художньої культури, інформованість. Це передбачає виявлення знань учнів шляхом опитування: навіщо художній твір того чи іншого періоду, митця, стилі та напрями у розвитку мистецтва, художні форми і жанри тощо.

Правила художнього сприйняття, що діагностуються в процесі сприйняття учнями творів мистецтва або опосередковано за їх власною творчістю. Для цього пропонується виконати якийсь творчий завдання, відірвати на стилем твору одного митця від іншого, назвати його автора або епоху створення тощо.

Художнє уподобання індивіда, для фіксації яких учні мають назвати або вибрати кращі на їх думку види мистецтва чи його жанри, віддати перевагу певним художнім творам з наступною експертною оцінкою виявлених ними художнього смаку.

Адекватність художнього сприйняття. Вимір цього критерію передбачає використання вербальних і невербальних методів. Як приклад, використовувати наукові висновки, в процесі проведення яких учням пропонується оцінити музичні фрагменти; підбір епітетів для характеристики різних творів; порівняльний аналіз художніх творів; описання картини і словесна описування, що виникли під час сприйняття з мистецтвом твором тощо.

Здатність до самооцінки своїх художніх праць. Визначається за допомогою бінарної шкали індикаторів, що дає можливість якісно та кількісно оцінити індивідуальні особливості та чи інших якостей особистості.

Незважаючи на те, що наведені показники характеризують лише якийсь один з аспектів художнього розвитку особистості, їх сукупність у цілому дає достатній матеріал для розробки наприклад педагогічної роботи.

Наступним важливим кроком до практичного використання одержаної інформації є зведення окремих даних в єдиний інтегральний індекс, який кількісно виражає загальний потенціал художнього розвитку учня.

Найпростіший шлях роз'яснення цього завдання - підсумування показників, що належать до одного ряду даних (наприклад, відомості про художній смак, інформованість у галузі мистецтва тощо). Якщо ж показники різноманітні (наприклад, знання у галузі мистецтва і частоти контактів з художніми творами), вони підсумовуються з урахуванням вагомості, що надається кожному з них. Найчастіше вагомості визначаються на основі експертів і об

раховується згідно з правилами кількісної обробки результатів дослідження.

9.2. Оформлення результатів дослідницької роботи

Виконане дослідження, що має теоретичні та експериментальні результати, аналітичні висновки, розроблені рекомендації, потребує літературного оформлення, тобто викладення змісту в такій формі, що відповідає тому чи іншому виду наукової праці. Це може бути монографія, стаття, наукове повідомлення, тези, реферат, а також курсова або дипломна чи магістерська робота.

Літературне оформлення педагогічного дослідження спрямоване на завершення роботи як цілісного наукового пошуку, збереження отриманих результатів, їх поширення та включення у систему наукових знань, а також на підготовку для обговорення і практичного використання.

Реалізація цих цілей передбачає узагальнення інформації, уточнення логіки її подання, перевірку використаного поняттєвого апарату і термінології, отриманих висновків і рекомендацій, відбір найбільш влучних та містких формулювань, виключення другорядних відомостей, що заважають лаконічному розкриттю сутності дослідження, практичну зорієнтованість експериментальної методики та її ілюстрацію.

Як правило, спочатку готується чорновий варіант звіту, в якому визначається зміст основних розділів, компонується зібраний матеріал, продумується план викладу тексту. Далі йде авторське редагування наукової роботи - важливий етап дослідження, що включає літературне опрацювання тексту, остаточне визначення плану його подання, назви розділів і параграфів, які мають співвідноситися між собою і за своїм змістом вичерпувати тему, не виходячи за її межі.

Слід зазначити, що залежно від характеру та мети застосування друкованої праці, розрізняють стилі її написання: науково-популярний, навчально-педагогічний та науковий.

Оволодіння лексикою є досить непростим завданням. Окрім гарної літературної мови, необхідно знати специфічні для наукової галузі мовні звороти, володіти відповідними термінами, мати досвід використання так званих типових "кліше". Наприклад, "з висвітленням...", "з цього випливає важливий педагогічний висновок щодо...", "з цього випливає важливий педагогічний висновок щодо...", "висвітлений матеріал дає підстави твердити" тощо.

До змісту наукової роботи, крім основної текстової частини, входять додатковий матеріал, що виноситься в окрему частину ("Додатки"). Але нерідко він подається в описовій частині у вигляді різноманітних графіків, схем, таблиць, а також зразків нотних прикладів, малюнків та творчих завдань.

Важливо підкреслити, що всі ілюстрації тексту мають загальну нумерацію, а також коротку назву. Кожну з них необхідно пояснювати в тексті та супроводжувати якісним аналізом експериментальних даних.

Певні вимоги висуваються і до оформлення списку використаної літератури, який має дорівнюватися прийнятому стандарту.

Бібліографічний список має включати всіх авторів та їх роботи, що згадуються у тексті. Посилання на них подається за номером, під яким зазначено ту чи іншу працю в списку літератури. Крім того, у посиланнях вказуються відповідна кількість сторінок. Наприклад: [24, 157], де перша цифра - це нумерація джерела, а друга - його сторінка.

Правильно складений бібліографічний список сам по собі має пізнавальне значення. Тому до бібліографії наукових праць слід вносити змістовні роботи провідних учених з тієї чи іншої галузі дослідження, не переважуючи її другорядними публікаціями: посібниками, довідковою літературою, застарілими виданнями, популярними брошурами тощо.

Бібліографія розміщується в алфавітному порядку на останніх сторінках роботи. Оформлення списку, групування матеріалу в ньому, бібліографічне описання - це важливі складові наукової роботи.

Після того, як дослідницька робота завершена, оформлена, підписана виконавцем, починається збір документів, необхідних для підготовки її до прилюдного повідомлення або захисту.

Прилюдний виступ обов'язково потребує підготовки письмового варіанта тексту. Це допомагає стисло та чітко викласти основні позиції проведеної роботи, що вноситься на захист, перевірити логічність пропозиційних доведень, домогтися поліпшення мовного стилю усного повідомлення. Для цього корисно скласти невеличкий автореферат своєї роботи та теми виступу.

Структура доповіді може бути різною, але її логіку доцільно побудувати за традиційною схемою. Наприклад, висвітлити такі питання: чому була обрана тема; мета дослідження; проблема пошуку; об'єкт, предмет, об'єкти, видання дослідження; методика дослідницької роботи; висновки, які вдалося довести; характеристики повинні отриманих результатів, її практична корисність.

Для того щоб текст доповіді був повністю виголошений без будь-яких утрат, треба точно визначити час, потрібний для виступу, і викласти його на відповідній кількості машинописних сторінок. Тривалість доповіді не повинна перевищувати 10-15 хвилин, що еквівалентно 4-6 сторінкам машинописного тексту. Причому цей термін не враховує час виступаючого до плакатів та інших демонстраційних матеріалів. Якщо доповідь

затягнеться, це може призвести до порушення логіки викладення змісту роботи та цілісності враження від виконаного дослідження.

Як правило, виступ оцінюють не лише за критеріями змісту, але й компетентності виступаючого, виявленої ним. Помилки, неточності в доповіді, нездатність відповісти на запитання слухачів можуть звести нанівець усю попередню роботу. Для того щоб запобігти цьому треба ретельно готуватися до виступу, чому допоможе дотримання таких порад.

Необхідно ще раз усвідомити значення всіх вживаних термінів, за допомогою яких виражені певні педагогічні явища. Наукові поняття не можна тлумачити довільно або приблизно, бо під час виступу часом доводиться пояснювати їх суть, аргументувати введення в контекст своєї роботи.

Важливо звернути увагу на стиль викладу матеріалу. Існує два типи повідомлень: змістовий та оглядовий. Змістовий передбачає розкриття змісту певних знань, тобто сутності проблеми дослідження, своїх тверджень, доказів, формулювань наукових чи практичних положень, отриманих результатів тощо. Для оглядового характерним є перелік того, що було зроблено, без розкриття конкретного змісту проведеної роботи. Зрозуміло, що за оглядовими повідомленнями приховуються неглибокі, поверхові роботи. На жаль, такі доповіді не рідкість у педагогічній практиці.

Уникнути цього допомагає вирізнення головних частин дослідження, тих положень, що є найбільш вагомими для нього, їх точне, глибоке і стисле формулювання.

Неабияке значення має те, як виголошується доповідь. Мова доповідача повинна бути грамотною, добірною, досить гучною, розміреною, з логічними паузами, акцентуванням тих висновків, на яких доповідач хоче сконцентрувати увагу слухачів. Текст написаної доповіді треба вивчити, виголосити перед дзеркалом удом кілька разів, щоб позбавитися будь-яких утруднень у вимові окремих термінів та виразів, можливих затримок у підборі потрібних слів.

Підготовлений матеріал бажано знати напам'ять і не читати, зазурившись у текст, що створює враження поганого володіння змістом дослідження.

У процесі підготовки корисно спрогнозувати можливі запитання і заздалегідь продумати змістовні відповіді на них.

Перед відповіддю на запитання треба добре подумати. Якщо запитань кілька, їх рекомендується записувати. У тих випадках, коли суть запитання залишилась не зовсім зрозумілою, не слід відповідати "не знаю", а перепитати, попросити пояснити, що саме цікавить запитуючого. Формулювання відповіді не треба розгортати надто широко.

Зазначимо, що виступаючому можуть бути запропоновані запитання, які виходять за межі теми та торкаються широких проблем загальної педагогіки, методики художньо-естетичного виховання, мистецької освіти, і це необхідно врахувати, готуючись до повідомлення.

Існує певний шаблон початку та закінчення доповіді, вимоги до зовнішнього вигляду виступаючого, що має відповідати психологічній атмосфері, де відбувається ця подія.

9.3. Етика науковця

Широке коло вимог до дослідника пов'язане з етикою науковця.

Дотримання етичних норм є умовою продуктивності та якості наукової праці, встановлення творчих взаємин у колективі, ефективного розв'язання педагогічних проблем. Етичність має характеризувати всі види наукової діяльності, серед яких молодому науковцю слід звернути особливу увагу на етику використання наукової літератури, етику звітування про хід дослідження, етику рецензування наукових робіт, етику участі в дискусіях.

У процесі накопичення інформації та критичного огляду публікацій багатьох авторів дослідник неминує стикається з питанням, які наукові положення можна викласти від свого імені, а які подати з посиланнями на відповідне джерело. Це потребує з'ясування, що в них є новим, оригінальним, а що є переказуванням уже відомого, котре не доцільно цитувати. Обов'язковим є посилання на дослідні повторення чужого тексту, які дослідник вводить у свою роботу, або ті положення, котрі вживаються для аргументації власних тверджень.

Використання наукових праць інших авторів є важливою складовою будь-якого педагогічного дослідження. Але залежно від того, як дослідник використовує чужі матеріали, оцінюється власна робота. Так, аналіз великої кількості публікацій, їх узагальнення з метою отримання нового педагогічного знання визначається як ерудиція дослідника. Звернення до широкого кола авторів без формулювання нових ідей є компіляцією. Щодо переписування тексту без посилань на нього, то тут ми маємо справу з плагіатом, котрий карається за законом як порушення авторських прав.

Слід пам'ятати, що коректність роботи з літературними джерелами значною мірою свідчить про загальну наукову культуру дослідника.

До етики звітування про проведене дослідження можна віднести вимоги до об'єктивності та вірогідності, правдивості та надійності інтерпретації отриманих результатів. Не треба прикрашати дані спостережень або експериментів, завищувати ефективність використаних методів та прийомів. Це не збагатить пе-

дагогічні знання і може ввести в оману інших дослідників. Слід також уникати надто високих оцінок своєї роботи. Такі характеристики, як "одержано вперше", "запропоновано новий підхід", "раніше не досліджувалося", "у літературі не знайшло висвітлення" та ін., мають ґрунтуватися на ретельному вивченні досліджуваної проблеми, вичерпному ознайомленні з рівнем її наукової розробленості.

До порушень етики призводить і неповне розкриття педагогічних умов, у яких був добутий певний результат наукової роботи, бо це породжує недовіру до того, що стверджується її автором.

Педагогіка виконує соціальні функції, тому дослідник несе моральну відповідальність перед суспільством за свою роботу і ті рекомендації, які він пропонує у науковому звіті.

У набутті досвіду наукової роботи вагоме місце належить написанню відгуків, рецензій та інших критичних аналізів дослідних матеріалів. Молодим науковцям інколи пропонують підготувати взаєморецензування своїх робіт, зробити критичний огляд матеріалів конференції тощо. Цей жанр передбачає виявлення позитивних і негативних результатів наукової праці, рівня компетентності дослідника, стилю викладення матеріалу, ступеня новизни висунутих ідей та ін. Цілком зрозуміло, що критичні зауваження мають бути витриманими за формою, не зачіпати гідності та самолюбства автора, але й не нівелювати гостроти зауважень.

Основними вимогами до рецензента є відсутність упередженості, критика сутності роботи, а не особистості того, хто написав її, високий рівень наукового аналізу, аргументованість оцінок і висновків.

Розвиток наукової думки не можна уявити поза дискусійного обговорення проблем, у процесі якого і народжується істина.

Термін "дискусія" (від лат. *discussio* - розгляд, дослідження) означає обговорення суперечливого питання, а дискутувати - це означає сперечатися з метою з'ясування правильності тих чи інших позицій, їх перспективності, актуальності, цінності, можливості зняття існуючих протиріч тощо. Отже, суть дискусії полягає в одержанні якогось нового знання.

Дискусія може виникати стихійно, коли йдеться про актуальні питання, для вирішення яких необхідно мати свою власну позицію. Але, як правило, до дискусії учасники готуються заздалегідь. Для того аби розмова мала наукову спрямованість, необхідно добре володіти інформацією, бути обізнаним у галузі проблеми обговорення. Бажано також знати відповідні літературні джерела, альтернативні думки, обґрунтування тих чи інших поглядів, мати при собі підготовлені цитати з висловлювань авторитетних науковців, діячів культури та освіти.

Можна вирізнити два види участі в дискусії. Перший передбачає виступ з власним повідомленням, в якому розкривається дискусійне питання та відстоюється своя принципова позиція. Другий - виступ з коментарем, в якому заперечується висловлена іншими позиція та аргументується власна точка зору.

Підготовка до дискусії включає написання плану виступу, чітке формулювання сутності висунених положень, передбачення можливих реакцій опонентів, продумування доцільних шляхів спрямування процесу обговорення в бажане русло тощо.

Коментар має чітко висвітлювати власну позицію виступаючого, викладену логічно, послідовно, без поспіху, аби слухачі могли осмислити її суть.

Процес дискутування вимагає від його учасників певних етичних норм поведінки. Треба уважно слухати опонента, висловлені ним аргументи, з повагою ставитися до інших позицій, оцінок, думок, проявляти стриманість у відповідях на заперечення, навіть якщо вони видаються нісенітницею. Важливо оперувати лише логічними доказами і не використовувати відому форму: "Це так, оскільки не може бути інакше".

Слід знати про існування літератури з правил і логіки виступів, ознайомлення з якою допоможе у розумінні етапів розгортання дискусії, дасть можливість запобігти використанню небажаних прийомів припинення суперечок (таких як: підміна предмета суперечки на інший, відхід від суті дискусійного питання, акцентування другорядних мотивів тощо), виявів емоційної невихованості (образа виступаючого, нестриманість висловлювань, зневажливе ставлення до інших думок тощо).

Участь у дискусії вимагає володіння певними вміннями, що набуваються досвідом наукової діяльності. Так, необхідно тримати в пам'яті кілька зауважень та відповідних аргументів для відповіді на них, бути здатним швидко реагувати на поставлені запитання та ін. Ці вміння є важливими ознаками не лише наукової етики педагога-дослідника, але і його загальної та професійної культури, зокрема культури міжособистісного спілкування.

Розгляд етики науковця був би недостатнім без розгляду характерних недоліків науково-педагогічних робіт. З одного боку, вони можуть бути наслідком недостатньої підготовки виконавця, а з другого, навмисним засобом замаскувати відсутність продуктивного результату дослідження. Звернемо увагу на такі недоліки.

1. Назва теми дослідження обрайно занадто широка і не конкретизовано його предмет.

2. Предмет і об'єкт безпосередньо не пов'язані, об'єкт занадто віддалений.

3. Гіпотеза відсутня, або не містить проблеми і не вказує на конкретний механізм її розв'язання, тобто на суть дослідження.

4. Гіпотеза неконкретна і складається з переліку кількох підгіпотез, що розмиває предмет дослідження в кількох напрямках і не дає можливості конкретизувати той дійовий фактор, вплив якого досліджується.

5. У меті дослідження не вказано на його кінцевий практичний результат.

6. Перелік завдань не відповідає структурі дослідження та висновкам.

7. Відсутнє або недостатньо повне і зрозуміле описання методики експериментальної частини дослідження.

8. Немає конкретного аналізу та обговорення одержаних якісних та кількісних даних, їх розгляд обмежений наведенням середніх значень, недоведено суттєвість їх різниці.

9. Брак конкретності та змістовності у положеннях, що виносяться на захист, підміна формулювання того, що одержано посиленнями на те, що нібито описано в тексті роботи ("шукайте самі!").

10. Намагання створити враження ерудованості наведенням великої кількості авторів, серед яких багато таких, які не мають праць у галузі конкретної теми дослідження, або посилання на їхні побічні висловлювання, а не на концептуальні ідеї.

9.4. Поради з підготовки до написання дипломної (магістерської) роботи

У педагогічному вузі існує досить розвинута структура заходів залучення студентів до наукових досліджень. За навчальними планами і програмами психолого-педагогічних та фахових дисциплін кожний студент має засвоїти не тільки зміст самих знань, але й шляхи, якими ці знання були добуті, тобто опанувати процес наукового пізнання. Під таким кутом зору мають проводитися лекційні, семінарські та практичні заняття. Це дає можливість запобігти догматичному накопиченню інформації у процесі навчання й сприяти формуванню творчого наукового мислення студентів.

До наукової роботи студенти залучаються впродовж усього періоду навчання. Завдання, які вони виконують, поступово ускладнюються і стають більш глибокими. Так, перші етапи набуття наукового досвіду передбачають ознайомлення майбутніх педагогів з окремими прийомами, методами, видами наукового дослідження, основними поняттями наукового апарату (проблема, тема, предмет дослідження тощо), правилами підбору потрібної інформації та підготовки доповідей, рефератів, рецензій та ін. Далі студенти включаються у самостійну дослідницьку роботу, що активізує різнобічні форми наукового пошуку: опрацювання літератури, аналіз педагогічної практики, розробку методики і проведення експерименту.

Вже на першому курсі студенти оволодівають основами науково-дослідницької діяльності. Вони пишуть реферати з психолого-педагогічних дисциплін, виступають з доповідями і повідомленнями на семінарських і практичних заняттях, беруть участь у дискусіях. Усе це дає не тільки вміння працювати в бібліотеках, користуватися каталогами, конспектувати, анотувати, цитувати літературні джерела, а й формує елементи наукового мислення.

На другому курсі, коли в основному завершується період адаптації до вузівського режиму занять, студенти повніше знайомляться з фаховими напрямками роботи кафедр, беруть участь у гуртках наукової творчості студентської молоді, проблемних групах, за допомогою викладача обирають галузь наукового дослідження, а також - що особливо відповідально - конкретну тему для самостійної пошукової роботи. Її завершенням є підготовка реферату з спеціальних дисциплін, а також у багатьох випадках, виступ на засіданні секції наукового студентського товариства.

На третьому курсі наукові знання студентів значно поглиблюються. З введенням безвідривної педагогічної практики та письмового звіту про неї відкривається можливість порівняти теоретичні положення (відомі з лекційних курсів, семінарських і практичних занять, самостійної наукової роботи) та реальний навчально-виховний процес, діяльність учителя і учнів. Нерідко цей матеріал стає основою проведення констатуючого експерименту з наступним аналізом його результатів і формулюванням висновків.

Крім рефератів, кращі з яких надсилаються на конкурс наукових студентських робіт, рекомендуються до друку, формою звіту на третьому курсі є написання курсових робіт з психолого-педагогічних дисциплін. Вони, як правило, мають реферативний (теоретичний) характер. Утім в окремих випадках зміст курсової роботи може включати й елементи власних педагогічних спостережень.

На четвертому курсі рівень підготовленості студентів дає можливість проводити досить вагомі самостійні наукові дослідження. Сприятливі умови для цього створює активна педагогічна практика. Перед її початком студентам рекомендується продумати зміст експериментального дослідження, визначити його мету і методику, окреслити етапи пошукової роботи, розрахованої на невеличку кількість учнів певної вікової групи (як правило, початкових класів) та обмежений час експериментальної роботи (три-чотири місяці).

Провідним видом наукової творчості на четвертому курсі є написання курсової роботи з фахових дисциплін. На педагогічних факультетах мистецького профілю такі роботи передбачені в курсах з методики художньо-естетичного виховання (наприклад, "Методика музичного виховання"), котрі, як самостійна дослідна робо-

та, узагальнюють досвід науково-пізнавальної діяльності студентів, поглиблюють і закріплюють набуті знання та вміння. Корисно, щоб кожний студент склав анотацію, тези виступу, короткий (до 2-3 сторінок) реферат на тему своєї курсової роботи, рецензію на іншу курсову роботу.

На п'ятому курсі, який наближує студентів до кваліфікаційної межі професійної підготовки, студенти виконують і захищають на державному екзамені з педагогіки та методики виховання дипломну роботу, яка є підсумком всієї науково-дослідної роботи. Тому вона має бути глибоким і повним самостійним дослідженням, що відповідає вимогам до науково-методичних праць. Стає зрозумілою необхідність якомога ранішого вибору дипломної теми, тривалої роботи над нею, проведення експериментальної перевірки висунутих теоретичних положень у період проходження педагогічної практики в школі. Дотримання цих умов забезпечить успішність розв'язання поставлених дослідницьких завдань. На допомогу майбутньому вчителю у навчальні плани педагогічних закладів освіти введено курс "Основи наукових досліджень", важливим розділом якого є поради щодо написання дипломної роботи.

Дипломна робота, тим більше магістерська, досить часто настільки захоплює студентів, що стає пріоритетним напрямом їх професійних інтересів і після закінчення закладу вищої освіти. Саме у цій галузі майбутні вчителі досягають найбільш вагомих результатів діяльності освітянина.

На педагогічних факультетах захист дипломної роботи замінює складання державного іспиту з педагогіки та методики художньо-естетичного виховання. Тому керівником дипломної роботи може бути викладач кафедри педагогіки, який має достатню підготовку в галузі мистецької освіти, або фахівець з проблем методики виховання, за умови його загальної науково-педагогічної ерудиції.

Кафедри, що беруть участь у керівництві дипломними роботами, на основі систематичного вивчення індивідуальних особливостей студентів, їх інтересів, можливостей, успіхів з психолого-педагогічних та фахових навчальних дисциплін, пропонують майбутнім спеціалістам відповідні напрямки наукового дослідження. Необхідну допомогу у виборі теми надає керівник дипломної роботи, який у формі індивідуальних консультацій, рекомендацій та порад дає студенту можливість усвідомити характер і зміст самостійної науково-творчої роботи над дипломом.

Дипломна робота може продовжувати тематику проблеми курсової роботи або діяльність у науково-студентському гуртку. Адже дипломна робота має бути результатом глибокого вивчення теорії та історії питання, його творчого осмислення та експериментальної перевірки. Але вона не просто розширює текст курсового за-

вдання, в якому вже нема чого досліджувати. Робота над дипломною темою вимагає систематизації загальнопедагогічних, психологічних, спеціальних методичних знань, їх поповнення у процесі розв'язання визначеної проблеми, набуття вмінь проведення експериментального пошуку, активізації творчої самостійності та ініціативи студента.

Підготовку молодого спеціаліста, яка є достатньою для виконання дипломної роботи на належному рівні, можна характеризувати сукупністю таких вимог:

- комплекс знань, умінь і навичок у сфері професійної діяльності;
- ерудиція та обізнаність у суміжних галузях педагогічної науки;
- готовність до використання отриманої інформації на практиці;
- розвиток творчих здібностей;
- досвід самостійної роботи;
- усвідомлення своєї ролі як педагога мистецької спеціальності.

Розглянемо ці вимоги конкретніше.

Написання та захист дипломної роботи органічно входить у зміст професійно-педагогічної освіти майбутнього вчителя. Це дає можливість не тільки всебічно і глибоко вивчити ту проблему, над якою студент безпосередньо працює, а й суттєво розширює його наукові орієнтації в галузі спеціальної підготовки. Оскільки науковий пошук у сучасній педагогіці поєднується з суміжними сферами знань, опрацювання матеріалів дипломної роботи потребує звернення до філософських теорій розвитку особистості, психологічних механізмів реалізації виховного впливу на учнів, кібернетичних уявлень про способи оптимізації систем управління, інформації з економіки, менеджменту, маркетингу, статистики тощо.

Такий зв'язок наукових галузей набуває особливого значення у підготовці мистецько-педагогічних дипломних робіт, що охоплюють різні грані професійної компетентності майбутніх фахівців. Адже сучасні вимоги до комплексного використання різновидів мистецтв, пріоритетність експериментального вивчення їх впливу на формування особистісних якостей учнів актуалізують знання студентів з загальної та вікової психології, естетики, мистецтвознавства, дидактики, методики виховання, насичують міждисциплінарним змістом дипломні роботи. Та за будь-яких умов проблематика дипломної роботи має залишатися педагогічною, яку не можна підмінити будь-якою іншою (мистецтвознавчою, психологічною, художньо-теоретичною тощо).

За існуючими вимогами, студенту надається право самостійно обирати тему дипломної роботи. Але, як показує практика, майбутній фахівець не завжди може об'єктивно оцінити зміст та обсяг необхідного матеріалу, його відповідність своїм професійним інтересам та можливостям, що може викликати зайві труднощі в роботі та призвести до її негатиивних результатів.

Допомогу студенту у виборі теми надають кафедри та наукові консультанти. Кафедра, на якій виконується дипломна робота, розробляє орієнтовну тематику, що на початку навчального року доводиться до відома випускників. Кожному з них також пропонується ознайомитися з правилами написання дипломної роботи певного фахового профілю і з умовами та матеріальним забезпеченням процесу її виконання: наявністю в бібліотеках наукової літератури, бібліографічними довідниками, школами, де може бути проведено педагогічний експеримент тощо.

У коректуванні та уточненні формулювання обраної теми активну участь бере науковий керівник, якого призначають та затверджують рішенням кафедри з найкваліфікованіших викладачів, які мають науковий ступінь або наукове звання доцента чи професора.

Студенту дозволено висловити своє бажання працювати з конкретним викладачем у формі заяви, яку він подає на кафедру. Вибір наукового керівника ґрунтується на спільних наукових інтересах та ділових контактах, що виникають у викладача і студента в процесі попередньої навчальної діяльності.

Хоч тема дипломної роботи закріплюється за студентом на останньому курсі навчання, доцільно обрати напрям педагогічного дослідження значно раніше, наприклад, у процесі вивчення курсів з педагогіки і психології, методики виховання, дисциплін художньої культури, основ педагогічних досліджень. Це надає пошуковій діяльності майбутнього педагога цілеспрямованості та конкретності, полегшує роботу над науковою темою.

Отже, тему не слід розглядати як формальне отримання навчального завдання, оскільки успішність дипломної роботи забезпечує насамперед особисто зацікавлене ставлення до обраної тематики. Опрацювання літератури, ознайомлення з методами дослідження, самостійне проведення експерименту не лише збагачують педагогічну ерудицію студента, але й сприяють усвідомленню ним власних сил і здібностей, дають професійне задоволення.

Добре, якщо результати студентських досліджень подавалися на конкурси, конференції, обговорювалися на засіданнях наукових товариств. Це свідчить про сформованість професійного мислення випускників, їх певних наукових інтересів, творчу ініціативу та активність.

Структура кожної дипломної роботи включає: вступ, критичний огляд літератури з досліджуваного питання, теоретичну частину, розроблення методики, описання експерименту, якісний і кількісний аналіз результатів, висновки, рекомендації, список використаної літератури. Зазначені складові не завжди є самостійними розділами представленої роботи, але обов'язково входять до її змісту як логічні етапи наукового пошуку.

Загальний обсяг дипломної роботи умовно становить 50-80 сторінок машинописного тексту.

На титульній сторінці вказується назва міністерства, закладу освіти, де виконувалася робота, прізвище та ініціали студента, прізвище, ініціали, науковий ступінь і вчене звання керівника, рік та місце виконання роботи. Наприклад:

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

ДИПЛОМНА РОБОТА

Формування слухових уявлень молодших школярів

студентки У курсу
музично-педагогічного
факультету

Науковий керівник:
доктор педагогічних
наук, професор
.....

Київ - 2001

На другій сторінці розміщується зміст дипломної роботи.
Наприклад:

Зміст

Вступ.....	3
РОЗДІЛ I. Теоретичні основи дослідження.....	8
1.1. Розкриття сутності поняття "слухові уявлення" та формулювання вихідних теоретичних позицій дослідження.....	8
1.2. Особливості слухових уявлень учнів початкових класів.....	19
1.3. Критерії педагогічної діагностики слухових уявлень молодших школярів.....	28

РОЗДІЛ II. Дослідно-експериментальна робота з формування слухових уявлень молодших школярів.....	37
---	----

2.1. Педагогічні умови та методика дослідження.....	37
2.2. Організація і хід експерименту.....	45
2.3. Аналіз отриманих результатів.....	52
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	65
ДОДАТКИ.....	72

Після завершення дипломної роботи студент готується до її захисту: попереднього захисту на кафедрі, що дає йому можливість добре відчувати і усвідомити сильні та слабкі сторони свого дослідження, перевірити переконливість окремих позицій проведеного наукового пошуку й основного захисту перед членами Державної екзаменаційної комісії.

Словник ключових понять

Дискусія - спір на наукову тему, що відбувається перед аудиторією.

Етичність - дотримання особистістю моральних принципів, норм, правил поведінки.

Інтроспекція - самоспостереження, один з методів психолого-педагогічного дослідження.

Критерії - ознака, на основі якої відбувається оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація.

Педагогічна діагностика - встановлення та вивчення ознак, що характеризують стан досліджуваного педагогічного явища.

Стиль викладу матеріалу - спосіб цілеспрямованого викладу педагогічних знань.

Творчий потенціал - сукупність можливостей та здібностей особистості, необхідних для творчої діяльності.

Художні потреби : зацікавленість людини в художніх цінностях, необхідність в осягненні або творенні мистецьких явищ.

Художній розвиток - закономірні зміни художніх здібностей особистості, виражені в їх кількісних, якісних та структурних перетвореннях.

Художній смак - здатність оцінювати твори мистецтва.

Контрольні завдання

1. Дайте визначення критеріям художнього розвитку особистості.
2. Які групи критеріїв художнього розвитку Ви можете виділити?
3. В чому полягає літературне оформлення тексту?

4. Назвіть правила складання бібліографічного списку.
5. Охарактеризуйте стилі усного виступу.
6. Перелічте та поясніть основні аспекти прояву етики науковця.
7. Розкрийте вимоги до процесу дискусії.

Теми семінарських занять:

Тема 1. Педагогічна діагностика художнього розвитку особистості

1. Визначення критеріїв та показників художнього розвитку учнів.
2. Вибір методики педагогічного дослідження (констатуючий та контрольний зрізи).
3. Якісний та кількісний аналіз одержаних результатів.

Тема 2. Основні види наукової роботи студентів - майбутніх учителів

1. Дипломна (магістерська) робота як завершення професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця.
2. Види дипломних робіт.
3. Підготовка до захисту та захист наукової роботи студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. -М., 1990.
2. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. - М., 1978.
3. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. -М., 1982.
4. Веселков Ф.С., Нинчиев К.Х. Методическое пособие по написанию и защите дипломных работ. - СПб, 1996.
5. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. - К., 1995.
6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. - М., 1990.
7. Лесін В.М. Як працювати з книгою. Метод.посібник.-К., 1989.
8. Осипов Г. В., Андреев Э. П. Методы измерения в социологии. - М., 1997.
9. Сорокин Н.А. Дипломные работы в педагогических вузах. - М., 1998.
10. Человек в мире художественной культуры. - М., 1992.
11. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. -М., 1989.

Навчальний посібник

ПЕДАГОГІКА: загальна та мистецька

Коректор
Людмила Буцень

Комп'ютерна верстка
Сергія Суходольського

Підписано до друку оригінал-макет 20.12.2001 р. формат 60х80/16. Гарнітура Шкільна. Папір офсетний. Друк офсетний. Умовн.-друк. арк. 15,96. Умовн. фарб.відб. 15,81. Обл.-вид. арк. 16,11. Тираж 1000 прим. Зам. №

Віддруковано з оригінал-макету
ТОВ "Інтерпроф", Київ, узвіз Печерський, 19.